

LE FRANÇAIS À L'ÉLÉMENTAIRE

Guide pédagogique
Deuxième cycle

FRANÇAIS - IMMERSION

Language Services

Alberta
EDUCATION

LE FRANÇAIS À L'ÉLÉMENTAIRE

Guide pédagogique
Deuxième cycle

FRANÇAIS - IMMERSION

Alberta Education
1988

Dépôt légal - premier trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Canada

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Language Services.
Le français à l'élémentaire : français-immersion : guide pédagogique : deuxième cycle.

ISBN 0-920794-99-8

1. Français (Langue) -- étude et enseignement (primaire) -- Alberta -- anglophones. I. Titre.

PC2065.A333 1988 440.707123

REMERCIEMENTS

Alberta Education tient à remercier les personnes suivantes pour leur contribution à la préparation de ce guide pédagogique.

Auteurs	**Gérald Fallon** Alberta Education
	Marie Morse Alberta Education
Directeur du projet	**Marcel Lavallée** Alberta Education
Coordinatrice du projet	**Francine Bourque** Alberta Education

ÉQUIPE DE PRODUCTION - LANGUAGE SERVICES BRANCH

Édition et coordination	**Jocelyne Bélanger**
Responsable de la production	**Louise Chady**
Traitement de texte et mise en pages	**Anita Bartosch**

TABLE DES MATIÈRES

Pour éviter d'alourdir le texte, nous nous conformons dans le présent document à la règle de grammaire qui permet d'utiliser le masculin avec une valeur de neutre lorsqu'on parle en général. Par exemple, il est clair que lorsqu'on utilise les mots "enseignant" et "élève", ces masculins incluent un enseignant et un élève de l'un ou de l'autre sexe.

INTRODUCTION

Ce guide pédagogique a pour but de proposer une démarche permettant à l'enseignant d'articuler le contenu notionnel du programme d'études dans le cadre d'activités signifiantes de communication orales et écrites.

L'objectif de ce guide est essentiellement de favoriser le cheminement de l'enseignant à l'intérieur d'une démarche d'enseignement du français langue seconde. Ainsi, il ne faudra pas s'attendre à y retrouver une banque d'activités puisque le matériel didactique remplit déjà cette fonction. Le guide présente plutôt une démarche permettant à l'enseignant d'articuler et d'exploiter au maximum le contenu de son matériel didactique, en fonction des intérêts et du vécu des élèves et des objectifs prescrits au programme d'études.

La démarche proposée touche autant le développement des habiletés de compréhension (lecture et écoute) que de production (écriture et oral). En guise de préalable à l'explication du "comment faire", nous incluons dans ce guide des sections explicatives:

- sur les principes directeurs sous-jacents à la démarche;
- sur le but poursuivi lors de la réalisation d'activités d'apprentissage en classe de français;
- sur les particularités concernant le développement des habiletés à lire, à écrire et à communiquer oralement au deuxième cycle de l'élémentaire.

Ces sections fourniront à l'enseignant des indications pratiques sur le cadre général dans lequel s'inscrit la démarche pédagogique.

Comme pour toutes les autres démarches pédagogiques, celle qui est proposée pourra être adaptée par l'enseignant selon sa personnalité, ses valeurs et son expérience pratique. En lisant ce guide, il est souhaitable de garder à l'esprit que

s'approprier une démarche pédagogique, signifie d'être en mesure d'y insérer des éléments propres à sa pratique quotidienne en classe de français. C'est également d'être en mesure d'évaluer sa propre démarche d'enseignement et, au besoin, d'y apporter quelques changements.

PRINCIPES DIRECTEURS

Sans faire référence à une théorie particulière de l'apprentissage et de l'enseignement, la démarche proposée dans le guide pédagogique repose sur des principes directeurs reflétant une dialectique d'enseignement centrée sur les intérêts et le vécu de l'élève. Nous n'avons sélectionné que des principes qui pourront s'articuler facilement dans la pratique de tous les jours. Cela évitera tout décalage entre le dire (les principes avancés) et le faire (la démarche d'enseignement proposée dans ce guide).

Ces principes directeurs se formulent en ces termes:

a) TOUT APPRENTISSAGE SIGNIFIANT DOIT TENIR COMPTE DES INTÉRÊTS ET DU VÉCU DE L'ÉLÈVE.

b) TOUTE ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTE EN FRANÇAIS DOIT AVOIR, COMME POINT DE DÉPART, UNE INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION.

Dans la salle de classe, ces principes directeurs conditionnent la NATURE des activités de communication à réaliser ainsi que le RÔLE respectif que joueront l'ÉLÈVE et l'ENSEIGNANT au niveau du choix et de la réalisation des activités de classe.

A. NATURE DES ACTIVITÉS DE COMMUNICATION À RÉALISER EN CLASSE DE FRANÇAIS

Ces principes impliquent que le choix et la réalisation de toutes les activités de communication en classe devront respecter une variable fondamentale: LES INTÉRÊTS ET LE VÉCU DE L'ÉLÈVE.

Par "intérêts" et "vécu", il faut entendre tous les éléments (événements, thèmes, etc.) susceptibles de susciter chez l'élève des intentions réelles de communication en compréhension ou en production orale et écrite. Ainsi, cet

intérêt ou ce vécu pourraient être une visite au zoo, un sujet d'actualité, une fête de village, un film, etc. Ils sont la source principale des intentions de communication servant de critères au choix et à la réalisation d'activités en classe.

Par exemple, des élèves désirant lancer une invitation à un public afin de l'inciter à assister à leur pièce de théâtre, constitue une intention réelle de communication émanant d'un intérêt exprimé. De là, l'enseignant pourrait lui-même proposer ou amener les élèves à définir eux-mêmes un projet de production écrite ou orale, pour satisfaire cette intention de communication. Ce projet pourrait être la rédaction d'une invitation au public cible. Dans le cadre de cette activité, l'enseignant se verrait en position d'orienter ses élèves vers le développement de leur habileté à écrire un discours à caractère incitatif. Simultanément, ces élèves feraient l'acquisition et l'application en contexte signifiant de connaissances et de techniques prescrites au programme d'études. Les élèves se verraient en position de construire des règles d'usage relatives à la langue, par la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement, lors de la réalisation d'une intention réelle de communication à l'écrit ou à l'oral.

Cet exemple illustre très bien que le fait d'accorder une priorité aux intérêts ou aux besoins des élèves comme source de toute intention de communication à réaliser en classe, n'empêche pas l'enseignant de poursuivre les objectifs d'apprentissage prescrits au programme d'études.

La satisfaction d'intentions réelles de communication créera chez l'élève une motivation et une attitude plus positive à l'égard des apprentissages à faire au niveau de la langue. Il sera plus en mesure de comprendre leur signification et leur utilité. Si la majorité des activités réalisées en classe de français n'a pratiquement pas de relation significative avec les intérêts ou le vécu de l'élève, l'enseignant assistera invariablement à une démotivation progressive de l'élève face aux apprentissages à faire.

B. RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Bien que les intérêts ou le vécu de l'élève soient vus comme source et aboutissement de toute activité de communication, il ne faut pas perdre de vue que l'enseignant a un rôle de premier plan à y jouer. Il n'est plus la source exclusive des activités à réaliser en classe. Il y joue plutôt le rôle de facilitateur.

Au niveau du choix des activités à réaliser en classe, son rôle sera essentiellement d'être attentif, de savoir écouter et de savoir observer afin d'identifier ce qui pourrait susciter chez ses élèves une intention réelle de communication. En d'autres termes, il cherchera à définir le "pourquoi" à une activité de communication et à aider les élèves à le formuler en une intention précise de communication. Parfois, les intérêts ou les expériences vécues de l'élève en dehors de l'école ne suscitent pas en lui une intention réelle de communication. Il sera toujours possible pour l'enseignant de la susciter, en faisant vivre à l'élève des situations stimulantes (visite au musée, assister à une pièce de théâtre, etc.) ou par des questions provocatrices (Si tu avais le pouvoir de régler un problème dans le monde, lequel voudrais-tu régler?).

Une fois l'intention suscitée, l'enseignant pourra proposer une activité tirée du matériel didactique ou amener ses élèves à en créer une. Selon que les élèves se trouveront en situation de production ou de compréhension, l'enseignant devra essayer de définir avec eux le "quoi" et le "comment" communiquer. Ceci implique qu'il devra les aider à identifier les apprentissages à faire au niveau de l'habileté, des connaissances et des techniques.

Lors de la réalisation de l'activité choisie, le rôle de l'enseignant se résumera à entretenir avec l'élève une relation d'aide et de support. En pratique, il apportera des éclaircissements, des précisions concernant l'habileté à mettre en oeuvre, les connaissances à appliquer et les techniques à utiliser. Il aidera l'élève à identifier et à utiliser efficacement les ressources qui sont à sa disposition. Il rappellera, au besoin, l'intention de communication à réaliser, pour éviter que l'élève disperse ses énergies et se concentre plutôt à réaliser son intention de départ.

C. RÔLE DE L'ÉLÈVE

Au niveau du choix et de la réalisation des activités de communication, l'élève se verra attribuer un rôle actif et non passif. Il ne se verra plus imposer une intention de communication à réaliser dans une activité prédéterminée. Il sera plutôt mis dans une situation où il lui sera permis d'être responsable de ses apprentissages. En pratique, son rôle consistera à articuler, avec ou sans l'aide de l'enseignant, l'intention de communication qu'il voudra réaliser en classe.

Cette intention de communication, exprimée par l'élève, aidera l'enseignant à soit choisir une activité tirée d'un matériel didactique, ou soit guider l'élève à en formuler une par lui-même. Par exemple, suite au visionnement d'un film à caractère ludique, l'élève qui exprime le désir d'écrire un conte sur le thème du film, définit à l'enseignant une intention réelle de communication qu'il voudrait réaliser par le biais d'un discours écrit à caractère ludique. L'enseignant pourra alors intervenir afin de le guider vers l'articulation de l'activité choisie, tout en essayant de l'amener à définir les apprentissages à faire au niveau de l'habileté, des connaissances et des techniques.

D. BIBLIOGRAPHIE

* Bauthier, Elisabeth et al., "Lignes de forces du renouveau actuel en didactique des langues étrangères: remembrement de la pensée méthodologique" dans **Didactique des langues étrangères**, Paris, Éd. Clé international, 1980.

Galisson, Robert, "D'hier à aujourd'hui - la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme" dans **Didactique des langues étrangères**, Éd. Clé international, 1980.

* Johnson, Lois et Mary A. Bany, "Conduite et animation de la classe" dans **Sciences de l'Éducation**, Paris, Éd. Dunod, 1985.

Paré, André, **Créativité et pédagogie ouverte - organisation de classe et intervention pédagogique**, vol. 3, Laval, Éd. N.H.P., 1977.

---

* Pour des lectures supplémentaires, veuillez consulter les titres précédés d'un astérisque.

QU'EST-CE QU'ON VISE À DÉVELOPPER LORS DE LA RÉALISATION D'ACTIVITÉS DE COMMUNICATION DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS?

Le but premier de la réalisation d'activités dans la classe de français est le développement d'une COMPÉTENCE LANGAGIÈRE en français oral et écrit, permettant à l'élève de satisfaire efficacement ses intentions de communication avec autrui et son besoin d'épanouissement personnel. Du point de vue de l'enseignant, cette notion de COMPÉTENCE LANGAGIÈRE soulève des questions précises au niveau de sa pertinence pour l'enseignement du français et de son articulation dans la pratique de tous les jours. Ces questions se formulent ainsi:

- Comment se définit la notion de "compétence langagière"?

- Comment puis-je m'assurer que l'ensemble de mes activités en classe favorisent également le développement des deux niveaux de compétence langagière?

- Quelles sont les variables qui pourront influencer le niveau de compétence langagière pouvant être développé par mes élèves?

Les réponses qui seront apportées à ces trois questions de base fourniront des paramètres pour la formulation des objectifs d'apprentissage ainsi que pour le choix et l'organisation des activités d'apprentissage en salle de classe.

A. COMMENT SE DÉFINIT LA NOTION DE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE ET POURQUOI EN FAIRE LE BUT DE LA CLASSE DE FRANÇAIS?

La notion de compétence langagière se réfère, d'une part, aux processus mentaux qui sont à la base des différents aspects de l'emploi de la langue; d'autre part, elle se réfère aux rapports existant entre les intentions réelles de communication d'un élève et des moyens que lui offre la langue pour les satisfaire. Dans leur effort à définir cette notion, certains auteurs (Cummins, 1980,

1983; Skinner, 1985) en sont arrivés à la conclusion qu'elle pouvait se définir en deux volets:

DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

1. **Compétence langagière de base**

   Ce niveau de compétence langagière est caractérisé par un degré de maîtrise de la langue par l'élève qui lui donne la possibilité d'utiliser la langue à des fins de repérage et de reproduction d'un fait, d'une idée ou d'un phénomène et cela, SOUS UNE FORME TRÈS VOISINE DE CELLE SOUS LAQUELLE CES ÉLÉMENTS LUI ONT ÉTÉ MONTRÉS LA PREMIÈRE FOIS. Par exemple, ce niveau de compétence langagière permet à l'élève de repérer et de reproduire la définition de termes techniques, d'un mot, d'une formule scientifique, etc. On se réfère donc ici à la CAPACITÉ DE REPÉRER UN CONTENU LITTÉRAL POUR LE REPRODUIRE SANS PLUS.

2. **Compétence cognitivo-académique**

   Le deuxième volet de la compétence langagière permet à l'élève de manipuler de l'information, de façon à créer de nouveaux schèmes de pensée et d'action, en réponse à des problèmes de nature et de complexité variées. On se réfère donc ici à la CAPACITÉ DE COMPRENDRE ET DE MANIPULER DE L'INFORMATION À DES FINS DE RAISONNEMENT.

Bloom (1977), Chamot (1981) et Skinner (1985) mirent en évidence la relation qui existe entre ces deux volets de la compétence langagière et les différents processus mentaux pouvant être exercés par l'individu, pour comprendre ou produire un discours de nature et de complexité variées. Cette relation peut être illustrée comme suit:

FIGURE 1

DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

1. Compétence langagière de base

Ce niveau de compétence langagière est caractérisé par un degré de maîtrise de la langue par l'élève qui lui donne la possibilité d'utiliser la langue à des fins de repérage et de reproduction d'un fait, d'une idée ou d'un phénomène et cela, SOUS UNE FORME TRÈS VOISINE DE CELLE SOUS LAQUELLE CES ÉLÉMENTS LUI ONT ÉTÉ MONTRÉS LA PREMIÈRE FOIS (activité de reproduction sans création d'un nouveau schème de pensée ou d'action). Par exemple, ce niveau de compétence langagière permet à l'élève de repérer et de reproduire la définition de termes techniques, d'un mot, d'une formule scientifique, etc. On se réfère donc ici à la CAPACITÉ DE REPÉRER UN CONTENU LITTÉRAL POUR LE REPRODUIRE SANS PLUS.

PROCESSUS MENTAUX

Lorsque l'élève aura atteint ce niveau de compétence langagière, il pourra:

- **REPÉRER** et **REPRODUIRE** de l'information* sous sa forme originale par rapport à:
  - des faits,
  - des moyens d'utiliser des données,
  - une formule mathématique,
  - des façons de penser, d'agir ou de faire,

pour réaliser son intention de communication.

---

2. Compétence cognitivo-académique

Le deuxième volet de la compétence langagière permet à l'élève de manipuler de l'information, de façon à créer de nouveaux schèmes de pensée et d'action, en réponse à des problèmes de nature et de complexité variées. On se réfère donc ici à la CAPACITÉ DE COMPRENDRE ET DE MANIPULER DE L'INFORMATION À DES FINS DE RAISONNEMENT.

Lorsque l'élève aura atteint ce niveau de compétence langagière, il pourra:

- **SÉLECTIONNER**, parmi un ensemble d'informations, celles dont il a besoin pour répondre à une intention de communication;

- **REGROUPER** des informations, c'est-à-dire de les repérer et de sélectionner celles qui sont pertinentes, en vue d'établir des liens entre elles pour, soit:
  - les RÉSUMER,
  - les SYNTHÉTISER,
  - les COMPARER,
  - les ÉVALUER,
  - ou les INTÉGRER dans un nouveau mode de pensée ou d'action, pour réaliser une intention de communication;

- **INFÉRER** des informations, c'est-à-dire extrapoler de l'information qui n'est pas explicitement fournie dans un discours écrit ou oral, pour réaliser une intention de communication.

* Le terme information se réfère à tout ce qui peut être partagé ou échangé dans le cadre d'un acte de communication tels qu'un mot, une image, une façon de penser, de faire ou d'agir.

Pourquoi tellement insister sur cette notion de compétence langagière? Dans la pratique quotidienne, cette notion est associée exclusivement à la compétence langagière de base. C'est pour cette raison, comme l'a indiqué Hutchinson (1967), que la majorité des activités de communication vise surtout à stimuler l'élève à faire du repérage et de la reproduction d'informations. Ceci favorise surtout le développement d'une compétence langagière de base, au détriment d'une compétence cognitivo-académique. Une telle orientation pourrait créer des difficultés d'apprentissage sérieuses pour l'élève, non seulement en français, mais aussi dans des matières telles que les sciences, les mathématiques et les études sociales. Dans ces matières scolaires, on retrouve très souvent des élèves qui peuvent facilement utiliser la langue pour mémoriser et reproduire de l'information factuelle (faits, formules mathématiques, etc.). Par contre, lorsqu'ils doivent utiliser la langue à des fins de raisonnements abstraits (établir des relations de cause à effet,...), ils éprouvent de sérieuses difficultés (Skinner, 1985).

Dans cette perspective, le développement des deux niveaux de compétence langagière est à concevoir dans leur relation avec les processus mentaux correspondants. Ceci signifie que si l'élève est orienté à exercer toute la gamme des processus mentaux lors de la réalisation d'intentions de communication, il sera amené à développer simultanément les deux niveaux de compétence langagière.

Ainsi, au niveau de la préparation des activités de communication, il est essentiel de s'assurer qu'il y ait un équilibre quantitatif entre celles favorisant le développement de la compétence cognitivo-académique et celles mettant l'accent sur le développement de la compétence de base. Ceci nous amène à notre seconde question.

B. COMMENT PUIS-JE M'ASSURER QUE L'ENSEMBLE DE MES ACTIVITÉS DE COMMUNICATION FAVORISE ÉGALEMENT LE DÉVELOPPEMENT DES DEUX NIVEAUX DE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE?

Lorsque l'enseignant propose une activité signifiante à ses élèves, il cherche à orienter le type d'utilisation que ceux-ci pourront faire de la langue. Par type d'utilisation, il faut entendre ici non seulement le type d'intention de commu-

nication à réaliser (discours incitatif, informatif, etc.), mais aussi le type de processus mentaux qui seront exercés pour la réaliser. Selon le type de processus mental à être exercé dans l'activité de communication, l'enseignant identifiera le niveau de compétence langagière qui sera développé/utilisé par l'élève. Ainsi, il sera possible pour l'enseignant de créer un équilibre quantitatif entre les activités favorisant le développement de chacun des deux niveaux de compétence langagière.

En guise d'outil de référence pouvant aider à atteindre cet équilibre, nous avons repris l'essentiel de la figure 1. Nous y avons ajouté toute une gamme de comportements observables, en relation avec chaque niveau de compétence langagière et accompagnés des processus mentaux correspondants. Ces comportements observables s'appliquent surtout dans le contexte où l'élève est placé en situation de compréhension orale ou écrite. Ce point de distinction sera expliqué plus en détail dans les paragraphes qui suivront.

Il est possible d'établir cet équilibre, surtout au niveau des activités où l'élève est appelé à COMPRENDRE UN DISCOURS ORAL ET ÉCRIT. En compréhension, il est possible d'orienter l'élève à utiliser la langue pour l'exercice de processus mentaux spécifiques et d'observer concrètement s'ils ont été exercés. Par exemple, avant de lui faire lire un récit d'aventure, l'enseignant pourra demander à l'élève de S'IMAGINER comment le déroulement du récit changerait, si un tel événement n'avait pas eu lieu. À partir de ces pistes, l'enseignant orientera l'élève à INFÉRER de l'information. Ceci l'amènera à développer une compétence langagière cognitivo-académique. Si on demande à l'élève de NOMMER à l'écrit les personnages du récit d'aventure, l'élève sera orienté à REPÉRER de l'information sous sa forme originale. L'élève développera ainsi une compétence langagière de base.

- le type de code linguistique utilisé dans les échanges enseignant - élève.

Nous allons maintenant expliquer comment se traduit l'effet de chacune de ces variables dans la pratique de tous les jours.

1. LE DEGRÉ DE SIGNIFICATIVITÉ DES ACTIVITÉS DE COMMUNICATION PROPOSÉES EN SALLE DE CLASSE

Le processus de développement des deux niveaux de compétence langagière doit trouver son origine dans une situation suscitant chez l'élève une intention réelle de communication, c'est-à-dire une situation qui fera naître chez ce dernier le désir de comprendre des faits, des sentiments, des émotions et des façons de faire, de penser et d'agir, reflétant ses intérêts et son vécu. Une activité de communication n'est significative que dans la mesure où elle rejoint une motivation ou une expérience vécue, un besoin personnel de l'élève. De plus en plus de recherches en sociolinguistique et en sociologie de l'éducation (Germain, 1976; J. P. Lagarde et C. Heddesheimer, 1978) indiquent qu'il est essentiel de proposer à l'élève des activités de communication suscitant chez lui une intention réelle de communication. Le développement de la compétence langagière, peu importe le niveau, pourra être freiné ou même compromis, si la majorité des activités de communication n'est pas signifiante.

Par contre, la significativité des activités de communication réalisées en classe ne garantit en aucune façon le développement simultané des deux niveaux de compétence langagière. On crée tout au plus une attitude positive chez l'élève face à l'usage et à l'apprentissage de la langue. L'enseignant devra tenir compte d'autres variables.

2. LE TEMPS DE CLASSE CONSACRÉ AU DÉVELOPPEMENT DE CHACUN DES DEUX NIVEAUX DE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

Dans leur recherche, Ascher et Callagher (1968) ont trouvé que très peu de temps de classe était consacré à l'usage de processus mentaux tels que la sélection, le regroupement et l'inférence d'informations orales et écrites.

Ils ont trouvé qu'environ cinq pour-cent du temps de classe était utilisé pour mettre les élèves dans des situations d'apprentissage requérant l'utilisation de ces processus mentaux. Le reste du temps était plutôt utilisé pour le repérage et la reproduction d'informations, dans le cadre d'activités de structuration comme remplir les espaces blancs sur une feuille d'exercices. L'accent était plutôt mis sur le développement du niveau de compétence langagière de base.

Dans le même ordre d'idées, Bellack (1966) a étudié la substance des échanges langagiers se déroulant dans une salle de classe. Il a trouvé que soixante pour-cent des échanges langagiers impliquaient la communication de consignes de travail et d'informations factuelles à repérer et à reproduire, dans leur forme originale, dans un exercice scolaire. Environ vingt pour-cent des échanges langagiers faisaient appel à l'usage des processus de sélection, de regroupement et d'inférence. Encore une fois, la majorité du temps de classe était consacrée au développement de la compétence langagière de base.

Même si les activitées proposées sont signifiantes, il devient important pour l'enseignant de s'assurer aussi que ses élèves aient la possibilité d'utiliser toute la gamme des processus mentaux et qu'ils puissent développer les deux niveaux de compétence langagière. En pratique, l'enseignant peut utiliser la figure 2 comme instrument de référence, pour pouvoir équilibrer quantitativement ses activités signifiantes de communication entre les deux niveaux de compétence langagière à développer.

3. LE TYPE DE CODE LINGUISTIQUE UTILISÉ DANS LES ÉCHANGES ENSEIGNANT-ÉLÈVE

Bernstein a attiré l'attention des pédagogues sur les diverses façons dont différents groupes d'enseignants se servent du langage avec leurs élèves. Il fait la distinction entre les codes linguistiques "restrictif" et "élaboré" (ce qu'il appelle aussi le langage "public" et le langage "formel"). Bernstein suggère que le type de code linguistique utilisé régulièrement par les

enseignants avec leurs élèves peut affecter le niveau de compétence langagière que l'élève pourra développer en milieu scolaire.

Les enseignants qui utilisent plutôt un code linguistique "restreint" ont tendance à proposer des solutions toutes faites aux problèmes et à ne pas expliquer les relations existant entre les choses, les situations et leurs conséquences. Ce type de code linguistique (restrictif) tend à donner de l'importance aux concepts concrets et aux solutions prédéterminées et cela, sans nuances. Les élèves prennent l'habitude de réagir avec une certaine rigidité d'esprit et à faire surtout usage de processus mentaux tels que le repérage et la reproduction d'informations et, par conséquent, de développer surtout une compétence langagière de base. Ils feront très peu usage de processus mentaux tels que le regroupement ou l'inférence afin de créer de nouveaux schèmes de pensée, pour résoudre un problème pouvant avoir plus d'une réponse.

Les enseignants qui utilisent un code plus élaboré ont tendance à expliquer davantage, à mettre l'accent sur la prise en compte du futur, sur la relation entre les concepts et à raisonner avec leurs élèves sur des problèmes ayant plus d'une solution. Ce code (élaboré) met l'accent sur une différenciation croissante entre des concepts de plus en plus abstraits et, en particulier, privilégie un langage complexe et souple dans les échanges avec autrui. Ce type de code stimule l'exercice de processus mentaux tels que la sélection, le regroupement et l'inférence. L'emploi de ce type de code favorise donc le développement d'une compétence langagière cognitivo-académique.

Ainsi, même si les activités de communication sont signifiantes pour les élèves, le type de code linguistique utilisé par les enseignants dans leur interaction avec leurs élèves peut stimuler ou freiner le développement de l'un des deux niveaux de compétence langagière. Il devient nécessaire pour l'enseignant d'être conscient du type de code linguistique qu'il utilise, autant dans ses échanges langagiers informels avec ses élèves que lors de la réalisation d'activités signifiantes de communication plus formelles.

D. BIBLIOGRAPHIE

* Ascher, M.J.M. **Productive Thinking in Education.** Washington, D.C.: National Education Association, 1968.

* Ascher, M.J.M. and J. Gallagher. **A System for Classifying Thought Process Content of Classroom Verbal Interaction.** Urbana: Institute for Research on Exceptional Children, 1968.

Bachman, L. and A.S. Palmer. "The Construct Validation of Components of Communicative Proficiency." **TESOL Quarterly** 16(4), 1982.

Bellack, A. et al. **The Language of the Classroom.** New York: Teacher College Press, 1966.

Bloom, B.S. **Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain.** New York: Longman, 1977.

Chamot, A.V. "Application of Second Language Acquisition Research to the Bilingual Classroom." **Focus 8,** 1981.

* Cummins, Jim. "The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education." **Georgetown University Round Table on Language and Linguistic.** Edited by J.E. Alatis. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1980.

* ________. "Language Proficiency and Academic Achievement." **Issues in Language Testing Research.** Edited by J.W. Oller. Washington, D.C.: Newbury House, 1983.

DeLandsheere, V.G., **Définir les objectifs de l'éducation,** Paris, PUF, 1975.

Germain, C., "L'enseignement individualisé, l'enseignement par objectifs de comportement et la formation des professeurs de langues" dans **Actes du 3e Colloque international S.G.A.V.,** Paris, Didier, 1976.

* Gumperz, J. and E. Herasimchuck. "The Conversational Analysis of Social Meaning: A Study of Classroom Interaction." Edited by R. Shuy. **Georgetown University Press.** Washington, D.C., 1973.

* Gumperz, J. and D. Tannen. "Individual and Social Differences in Language Use." Edited by C.F. Fillmore et al. **Individual Differences in Language Ability and Language Behavior.** New York: Academic Press, 1979.

Heddeskeiner, C. et J.P. Lagarde, **Apprentissage linguistique et communication: de la théorie à la pratique,** Verbum, tome I, Paris, Éd. Clé international, 1978.

Mehan, H. "Accomplishing Classroom Lessons." Edited by A.V. Cicourel et al. **Language Use and School Performance.** New York: Academic Press, 1974.

Watzlawick, P. et D. Jackson, **Une logique de la communication,** Paris, Éditions du Seuil, 1972.

---

* Pour des lectures supplémentaires, veuillez consulter les titres précédés d'un astérisque.

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ
À COMMMUNIQUER ORALEMENT

I. INTRODUCTION

Le développement de l'habileté à communiquer oralement, au deuxième cycle, visera à étendre, à enrichir et à accroître la capacité de compréhension et de production orale de l'élève. En d'autres termes, il s'agira d'amener l'élève à comprendre ou à produire des discours oraux utilisant un langage plus précis, plus varié, plus nuancé et plus riche. Pour y arriver, il s'agira de mettre sans cesse l'élève en situation d'exercer ses habiletés d'interlocuteur (celui qui écoute un discours) et de locuteur (celui qui produit un discours), dans des contextes variés et signifiants de communication orale.

Le développement de l'habileté à communiquer oralement sera traité sous l'aspect de la compréhension orale (écoute) et de la production orale. Nous ne voulons pas dire ici que ces deux composantes de la communication orale doivent être vues comme pouvant être développées de façon indépendante. Lorsque l'élève est en interaction avec son milieu humain, il est appelé à alterner continuellement entre le rôle d'interlocuteur (écouter/comprendre) et de locuteur (parler/produire). Parfois, il sera plutôt appelé à exercer sa capacité d'écoute (visionner un film ou écouter un exposé), ou sa capacité de produire un discours oral (faire un exposé, faire une émission de radio/télévision, monter une pièce de théâtre, etc.). La situation dans laquelle se trouvera l'élève déterminera quel rôle il devra jouer dans sa communication orale avec autrui.

Nous allons maintenant expliquer ce que nous entendons par "ÉCOUTE" et "PRODUCTION ORALE" en contexte signifiant de communication orale, tout en fournissant des indications sur la façon d'en favoriser le développement en salle de classe.

II. COMPRÉHENSION ORALE/ÉCOUTE

A. QU'EST-CE QUE L'ÉCOUTE?

L'écoute s'apparente, à bien des égards, à la définition de l'habileté à lire. Les deux sont des habiletés de compréhension. L'écoute peut se définir en prenant en considération trois éléments principaux:

- écouter consiste à rechercher et à comprendre des informations contenues dans un discours, selon une intention de communication précise;

- écouter consiste à comprendre le sens de ce qui est dit, à partir des connaissances et des expériences qu'on possède au préalable sur le sujet traité dans le discours écouté;

- écouter consiste en l'exercice de processus mentaux nécessaires pour extraire l'information requise, afin de répondre à l'intention de communication visée.

Ces trois aspects sont en fait des processus qui sont mis en branle simultanément par l'élève lorsqu'il est en situation d'écoute d'un discours signifiant.

1. ÉCOUTER: LA RECHERCHE ET LA COMPRÉHENSION D'INFORMATIONS SELON UNE INTENTION À SATISFAIRE

Écouter constitue, dans tous les cas, la recherche et la compréhension d'informations. Ce qui variera d'une situation d'écoute à une autre, c'est l'intention que l'élève cherchera à satisfaire (Mouchon et Fillol, 1980). Ainsi, l'élève pourrait être amené à écouter un discours oral (un film, un exposé, etc.) afin:

- d'agir, c'est-à-dire obtenir de l'information afin de pouvoir poser un acte quelconque. Par exemple, un élève pourrait écouter une émission de télévision afin de pouvoir faire une

expérience en science, observer des règlements de sécurité routière, participer à un événement sportif, etc.;

- de s'informer sur un sujet particulier. Par exemple, l'élève pourrait écouter un film afin de connaître les moeurs d'une communauté ethnique,...;

- de se divertir. Par exemple, l'élève pourrait assister à une pièce de théâtre à des fins de divertissement ou de stimulation de son imaginaire;

- de connaître l'opinion ou les sentiments de quelqu'un. Par exemple, l'élève pourrait écouter le discours des candidats à l'élection de l'exécutif du conseil des étudiants afin de connaître leur opinion sur les voyages d'échange.

Par "intention à satisfaire", il faut entendre plus que la simple stipulation qu'on veut écouter un discours afin de s'informer, d'agir, etc. Ceci implique en plus l'identification de la catégorie d'informations qu'on recherchera lors de l'écoute d'un discours informatif, expressif, incitatif, ou poétique/ludique. Par exemple, dans le cas du visionnement d'un film documentaire sur une tribu indigène de l'Amazonie, l'élève devra déterminer, avant le visionnement du film, la catégorie d'informations qu'il recherchera. Veut-il s'informer sur leur apparence physique? Veut-il s'informer sur leurs habitudes alimentaires?

Ainsi, l'élève sera en mesure de comprendre et d'extraire l'information d'un discours oral s'il a déterminé au préalable ce qu'il y recherche. Ceci implique que l'écoute d'un texte ludique, incitatif ou autre, ne veut pas dire que l'élève devra comprendre la signification de chaque mot qui s'y trouve. L'essentiel sera de satisfaire son intention de communication en comprenant et en relevant les informations recherchées.

2. LES CONNAISSANCES ET LES EXPÉRIENCES ANTÉRIEURES DE L'INTERLOCUTEUR

Déterminer une intention de communication n'est pas suffisant en soi pour assurer que l'élève comprenne le discours. Il sera essentiel que les connaissances et les expériences que possède l'élève, face au sujet traité dans le discours oral, soient suffisantes pour pouvoir construire sa compréhension de ce discours. Ces connaissances pourront avoir une valeur intellectuelle ou affective (Gaouette, 1986).

En ce qui concerne les connaissances ayant une valeur intellectuelle, prenons le cas où l'élève devra écouter un film sur le voyage de la navette Challenger. Si cet élève ne sait pas au départ ce qu'est une navette spatiale, il pourra difficilement identifier l'information pertinente à son intention puisqu'il ne pourra pas attribuer un sens aux mots et aux expressions qui véhiculent l'information recherchée.

L'enseignant devra s'assurer de fournir à l'élève, lors de l'amorce, un minimum de connaissances intellectuelles sur le sujet du discours afin que celui-ci puisse y comprendre et extraire l'information requise pour satisfaire son intention de communication.

Au niveau des connaissances ayant une valeur affective, prenons l'exemple du visionnement d'un film dans lequel on décrit ce qu'il faut faire en cas d'incendie. L'élève qui vient de vivre la mort d'un parent ou d'un ami proche suite à un incendie, ne réagira pas de la même façon qu'un élève qui n'a jamais vécu ce type d'expérience. Bien que son intention est clairement articulée, son interprétation du sens des mots qui contiennent l'information recherchée, sera différente puisque le contenu du discours oral aura une connotation affective différente de celle de l'élève qui n'a pas connu d'expérience malheureuse suite à un incendie. Ainsi, l'enseignant devra s'attendre à ce que l'élève attribue au discours oral un sens qui ne répondra pas nécessairement à l'intention de communication prescrite au départ.

3. ÉCOUTER: UNE MISE EN OEUVRE DE PROCESSUS MENTAUX

Pour extraire d'un discours oral l'information requise en réponse à son intention de communication, l'élève devra exercer toute une gamme de processus mentaux. Il y a cinq processus mentaux:

- le repérage: l'information dont l'élève a besoin pour répondre à son intention est donnée intégralement dans le discours oral. L'élève n'a qu'à repérer les parties du discours référant explicitement à l'information recherchée. Prenons l'exemple d'un élève qui assiste à une pièce de théâtre dans laquelle on donne explicitement les caractéristiques d'une bonne hygiène dentaire afin de les reproduire sur une affiche. Tout ce que l'éleve aura à faire sera de repérer l'information pertinente, de l'extraire et de la reproduire intégralement sur l'affiche;

- la sélection: l'information dont l'élève a besoin pour répondre à son intention est donnée dans un discours oral parmi plusieurs informations sur le même sujet, qui n'ont pas trait à ce qu'il cherche. L'élève doit ainsi sélectionner parmi les informations données, celles dont il a besoin de celles qui ne sont pas pertinentes pour lui selon son intention. Prenons l'exemple d'un élève qui écouterait un film sur la vie d'un pionnier de l'Alberta. Son intention serait d'identifier la contribution de ce dernier dans l'histoire de la province. Pour la satisfaire, il devra selectionner, parmi l'ensemble du film, l'information pertinente qu'il recherche;

- le regroupement: les informations dont l'élève a besoin pour répondre à son intention sont dispersées à plus d'un endroit dans le discours. L'élève doit alors repérer ces informations, souvent les sélectionner pour établir des liens entre elles, les regrouper pour soit les résumer, les comparer, les confronter ou les évaluer. Prenons l'exemple d'un élève

qui doit écouter une vidéo sur les montagnes Rocheuses afin d'en synthétiser les principales causes d'érosion. Dans ce cas, l'élève devra repérer l'information relative aux causes d'érosion et la regrouper selon que ces causes se rapportent au vent, à l'eau, à la température, etc.;

- l'inférence: certaines informations dont l'élève a besoin pour répondre à son intention ne sont pas données explicitement dans le discours. Pour les reconnaître, l'élève doit faire appel à des connaissances qu'il possède déjà ou à des informations données explicitement dans le discours oral: il doit alors inférer. Prenons l'exemple d'un élève qui doit écouter une fable présentée sous la forme d'une saynète. Suite à ce récit, il devra décrire la personnalité du personnage principal. Tout ce que la fable donne comme information sur ce dernier se rapporte à son apparence physique et à la façon dont il interagit avec les autres personnages de la fable. C'est à partir de ces informations que l'élève devra inférer le type de personnalité du personnage principal;

- l'évaluation: l'intention de communication peut inciter l'élève à évaluer et à choisir parmi deux ou plusieurs discours oral, celui qui répond le mieux à son intention. Par exemple, l'élève pourrait écouter deux discours incitatifs sur la façon de jouer au ballon-volant et décider lequel des deux fournit une information complète.

Chaque processus mental décrit l'opération minimale que l'élève devra exercer pour extraire d'un discours oral l'information dont il aura besoin pour répondre à son intention de communication. Le processus mental prévalant à l'écoute d'un discours sera stimulé en fonction de l'intention de communication, c'est-à-dire la raison pour laquelle l'interlocuteur écoute tel ou tel discours.

B. QU'IMPLIQUE LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCOUTE POUR QUELQU'UN QUI COMPREND DÉJÀ LA LANGUE?

L'essentiel consiste à lui présenter des discours oraux signifiants, variés et de complexité croissante. Ceci implique qu'à ce niveau, le développement de l'écoute se traduira par l'accroissement du corpus que l'élève devra comprendre pour répondre à ses intentions de communication.

Au deuxième cycle, le nombre de situations où l'écoute interviendra comme étant un acte naturel, fonctionnel et nécessaire croîtra considérablement. Les expériences d'écoute s'ouvriront progressivement sur de multiples facettes de la réalité entourant l'élève et à l'intérieur de matières autres que le français (mathématiques, études sociales, arts, etc.). Le corpus à partir duquel l'information devra être comprise et extraite passera de quelques mots à plusieurs centaines. D'une activité à l'autre, ce seront de nouveaux mots, de nouvelles structures qui entreront dans le corpus qui pourra être compris oralement par l'élève, en même temps que s'accroîtra le nombre de situations signifiantes dans lesquelles il pourra les comprendre.

Puisque le besoin, chez l'élève, de connaître et d'interagir avec son environnement humain et physique évolue constamment, son habileté à comprendre des discours oraux (écouter) devra s'élargir en conséquence pour qu'il puisse en faire un usage efficace afin de mener à bien ses projets de communication et d'apprentissage.

C. À QUOI SE RÉSUME L'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCOUTE?

En vue d'accroître la capacité d'écoute de l'élève, l'intervention de l'enseignant se fera sur deux plans principaux:

- d'une part, placer l'élève dans des situations signifiantes, variées et intéressantes;

- d'autre part, amener les élèves à exercer adéquatement les processus mentaux appropriés à chaque situation d'écoute selon l'intention poursuivie.

1. DES SITUATIONS DE COMPRÉHENSION ORALE STIMULANTES ET SIGNIFIANTES

L'exercice de l'écoute chez l'élève n'aura un caractère fonctionnel que si elle est intégrée à un projet d'apprentissage signifiant pour l'élève où elle tiendra lieu de moyen pour s'approprier l'information requise à la réalisation de ce projet. En l'absence d'une raison réelle d'écouter un discours oral, d'une véritable motivation provoquée par un projet à réaliser, il y aura peu de chance que des apprentissages pertinents en écoute aient lieu.

À titre d'exemple, prenons la situation où les élèves veulent construire une cage afin de pouvoir garder un lézard qu'ils recevront bientôt dans la classe. Dans un premier temps, l'enseignant orientera les élèves à énumérer les catégories d'informations dont ils auront besoin pour réaliser ce projet. Par la suite, il pourra leur proposer ou les guider à identifier les sources d'information susceptibles de répondre à leur intention de s'informer (film fixe, vidéo, films, etc.). Ainsi, l'écoute de ces discours aura, aux yeux des élèves, un caractère fonctionnel puisque l'écoute servira de moyen pour rechercher l'information requise à la réalisation d'un projet d'apprentissage signifiant.

2. DES SITUATIONS D'ÉCOUTE STIMULANT L'EXERCICE DE TOUTE LA GAMME DES PROCESSUS MENTAUX

Comme mentionné antérieurement, les processus mentaux qui prévalent à l'écoute d'un discours sont stimulés en fonction de l'intention de communication, c'est-à-dire la raison pour laquelle un locuteur écoute tel ou tel discours. Pour que l'élève en arrive à exercer toute la gamme de ces processus mentaux, l'enseignant devra le mettre dans des situations où une écoute littérale (repérer des informations se trouvant littéralement dans le discours oral) ne suffira pas à satisfaire aux exigences du projet ou de la

tâche à réaliser avec l'information recherchée. Tout en faisant varier les intentions à poursuivre, l'élève devra être mis dans des situations où il devra sélectionner et regrouper des informations, les comparer, établir des rapports de cause à effet, les classifier selon des caractéristiques données et inférer (induire ou déduire) une nouvelle information de celles qu'il a dégagées du discours.

D. LE DISCOURS ORAL: VÉHICULE DES VALEURS SOCIO-CULTURELLES PROPRES À LA COMMUNAUTÉ FRANCOPHONE

Tout discours oral en français véhicule un ensemble de valeurs socio-culturelles propres à la communauté franco-canadienne, c'est-à-dire ses manières de penser, d'agir, de faire et de sentir. De fait, lorsque quelqu'un produit un discours oral, il communique à l'interlocuteur cible des informations sur un sujet donné, un point de vue, exprime des sentiments, crée son monde fictif (discours ludique) et tout cela, selon sa façon de penser, d'agir, de faire et de sentir et celle aussi, jusqu'à un certain point, de sa communauté d'appartenance. Ainsi, le développement de l'écoute favorise l'entrée de l'élève en immersion dans cet ensemble de valeurs socio-culturelles se trouvant dans les discours oraux (films, émissions de radio et télévision, etc.) produit par la communauté francophone au Canada. Dans le prolongement des activités d'apprentissage stimulant un recours à l'écoute, l'élève pourra être orienté:

- à repérer certaines valeurs socio-culturelles reflétant celles de la communauté francophone. Par exemple, l'élève pourrait être appelé à visionner un film sur la façon que les enfants francophones de l'est de Montréal occupent leurs loisirs. Par la suite, il pourrait repérer et décrire la façon dont ces derniers s'amusent, tout en la comparant à sa façon de passer ses temps libres;

- de comparer des valeurs francophones en référence aux siennes afin de déterminer s'il partage ou pas les mêmes valeurs. Par exemple, l'élève pourrait écouter un franco-

phone décrire ses fêtes favorites et déterminer s'il partage ou non les mêmes goûts.

Ainsi, peu importe le discours qui devra être écouté en français, l'élève en immersion sera toujours exposé à des façons de faire, de penser et de sentir pouvant refléter les valeurs socio-culturelles propres aux francophones. C'est l'intention de communication qui déterminera si l'élève cherchera à attribuer un sens aux mots et expressions véhiculant les valeurs socio-culturelles qui se trouvent dans un discours.

1. INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT

L'intervention de l'enseignant se résumera à amener l'élève, dans le cadre d'activités signifiantes d'apprentissage, à explorer et à se sensibiliser aux valeurs socio-culturelles de la communauté francophone. Ceci présuppose que l'enseignant aura accès à un répertoire de discours oraux d'intentions diverses lui permettant d'exposer l'élève à tout un éventail de valeurs socio-culturelles francophones. C'est en amenant l'élève anglophone en immersion à comparer ses propres valeurs à celles des francophones qu'il sera le plus en mesure de devenir conscient petit à petit des particularités des valeurs francophones. Ceci impliquera l'orientation de l'élève à découvrir les valeurs qui ressortent explicitement dans les discours écoutés et de se situer par rapport à celles-ci, en les comparant à ses propres valeurs.

Prenons l'exemple d'un groupe d'élèves voulant s'informer sur les habitudes alimentaires des Ukrainiens afin de préparer un repas typique à cette ethnie. L'enseignant les amènera à déterminer les catégories d'informations dont ils auront besoin pour réaliser leur projet. Par la suite, l'enseignant pourra les orienter à écouter une série d'émissions de radio ou de télévision contenant l'information recherchée. En plus de la préparation du repas, l'enseignant pourra demander aux élèves de relever les différences entre la façon dont les Ukrainiens mangent et celle qui prévaut dans leur milieu d'appartenance. Ici, l'élève sera en position de se sensibiliser à une valeur socio-culturelle (une façon de se nourrir) différente de la sien-

ne, tout en prenant conscience d'une valeur qui est particulière à lui-même et à son groupe d'appartenance.

III. PRODUCTION ORALE

À plusieurs égards (au niveau de l'habileté surtout), les apprentissages à faire en production orale sont les mêmes qu'en production écrite. En effet, dans les deux cas, l'élève est en situation de production de discours, c'est-à-dire en situation d'expliciter sa pensée en tant que locuteur. Tout comme à l'écrit, l'élève devra choisir les informations selon son intention, les organiser et les formuler afin qu'elles soient compréhensibles pour l'interlocuteur cible. À ces apprentissages spécifiques au choix, à l'organisation et à la formulation de l'information, s'ajoutent ceux propres à l'oral. Ici, on fait référence aux éléments prosodiques: l'intonation, le débit, les gestes, la prononciation, etc.

A. QU'EST-CE QUE LA PRODUCTION ORALE?

La production orale implique la capacité de l'élève de produire un discours qui communique un message à un interlocuteur cible, selon une intention de communication à satisfaire, tout en respectant les contraintes du code linguistique. Ainsi, il y a deux aspects fondamentaux qui ressortent de cette définition:

- toute production orale implique le choix, l'organisation et la formulation d'informations afin de communiquer quelque chose à quelqu'un selon une INTENTION précise (**Que dira-t-on? et À qui s'adresse-t-on?**);

- toute production orale s'appuie sur une série de mécanismes qui font appel à des CONNAISSANCES relatives au code (lexique, syntaxe, etc.) et aux ÉLÉMENTS PROSODIQUES (**Comment le dira-t-on?**);

Le premier aspect de notre définition implique que la production orale constitue dans tous les cas, le choix, la formulation et l'organisation d'informations.

Ce qui variera d'une situation à une autre, c'est l'INTENTION de communication à satisfaire. Par "INTENTION À SATISFAIRE", il faut entendre plus que la simple stipulation qu'on veut informer, inciter, divertir ou exprimer une opinion à l'oral. Ceci implique en plus l'identification de la catégorie d'informations qu'on cherchera à communiquer lors de la production d'un discours informatif, incitatif, ludique/poétique ou expressif. Prenons l'exemple d'un groupe d'élèves voulant créer et mettre en scène une pièce de théâtre afin d'informer un public sur ce que c'est que d'être jeune. Dans ce cas, les élèves devront spécifier ce qu'ils veulent exactement aborder sur la question d'être jeune. Veulent-ils parler des problèmes de drogue? Veulent-ils parler des avantages d'être jeune? Etc.

Le deuxième aspect de notre définition implique que les connaissances (grammaire et éléments prosodiques) doivent être vues comme faisant partie du processus de production à l'oral. Elles ne constituent pas un sujet d'étude en soi, un préalable à toute production orale. Leur apprentissage et leur application ne sont fonctionnels et signifiants que dans la mesure où les connaissances sont acquises et appliquées en contexte de communication orale.

B. QU'IMPLIQUE LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À PRODUIRE UN DISCOURS ORAL AU DEUXIÈME CYCLE DE L'ÉLÉMENTAIRE?

Pour l'élève du deuxième cycle, les situations de production orale s'ouvriront progressivement sur de multiples facettes de la réalité physique et humaine entourant l'élève et ceci, à l'intérieur de matières scolaires autres que le français. Ainsi, le corpus d'informations que devra communiquer l'élève passera de quelques mots à plusieurs centaines, organisés dans des phrases de plus en plus complexes. D'une activité à une autre, ce seront de nouveaux mots, de nouvelles structures, de nouvelles règles d'organisation d'informations qui devront être acquises et appliquées dans les discours oraux produits par l'élève, en réponse aux exigences de tâches qui se complexifieront progressivement.

En résumé, la nature du développement de la capacité à s'exprimer oralement pour un élève du deuxième cycle équivaudra à la progression de sa capacité de bien choisir, selon son intention, ce qu'il faut dire et à qui, tout en utilisant les connaissances (connaissances grammaticales) et les éléments prosodiques appropriés.

C. QU'EST-CE QUE LE PROGRAMME D'ÉTUDES CONSIDÈRE COMME UNE SITUATION DE PRODUCTION ORALE?

Il est recommandé, dans les programmes d'études et les nouvelles ressources didactiques, que les élèves aient la chance de commenter, de réagir, d'interroger, par le médium de la communication orale. Mais ceci n'est pas toujours suffisant pour l'enseignant qui se demande si tous les échanges verbaux de la journée sont considérés comme de la production orale.

Essayons donc d'être plus spécifique. Une situation de production orale implique qu'il y ait un retour (objectivation) sur celle-ci (Valiquette, 1983). Cette situation peut être formelle ou informelle.

Prenons l'exemple d'une situation formelle:

Un élève explique à la classe les étapes à suivre pour réaliser une expérience sur l'expansion des gaz. L'élève doit connaître les objectifs dont il devra tenir compte afin de rendre son message (ex.: toutes les étapes doivent être expliquées, l'ordre chronologique respecté, le matériel nécessaire doit accompagner la présentation, l'intonation de la voix doit permettre à chacun de bien entendre). Suite à sa présentation, il devra faire un retour sur tous les points ci-haut mentionnés afin de prendre conscience de ce qui a pu nuire ou faciliter la communication (objectivation). Ensuite, les autres enfants pourront réagir à ce qu'ils ont entendu et compris. Donc, l'élève en situation formelle a pu objectiver sa production.

Prenons maintenant un exemple de situation informelle:

Les élèves reviennent frustrés de la récréation. Ils trouvent injuste que l'endroit désigné pour jouer au "soccer" ne soit utilisé que par des élèves du secondaire. Ils expriment leurs frustrations. Ils trouvent des solutions.

Cette situation peut se dérouler dans un coin de la classe avec quelques élèves concernés seulement. Afin que cette situation soit considérée comme une "leçon" d'oral, l'enseignant doit faire en sorte que les élèves reviennent sur ce qu'ils viennent de communiquer (ici les objectifs visés sont surtout au niveau de l'intention: pouvoir exprimer clairement ses sentiments face à cette situation "injuste", tout en tentant de trouver des solutions). Donc, un élève qui dirait que la même situation est arrivée à son ancienne école n'aiderait pas le groupe qui tente de trouver une solution. Cet élève pourra être amené à prendre conscience de ce qu'il vient de dire. Ensuite, on pourra l'amener à poursuivre son idée, en nous indiquant comment son ancienne école a résolu le problème.

Ainsi une situation dite informelle s'avère aussi être une "leçon" d'oral, car elle amène les élèves à revenir sur leur produit, ce qui permettra de réaliser des apprentissages. Une situation formelle donne normalement la chance à l'élève de se préparer, alors que ce n'est pas le cas dans des situations informelles, mais les deux ont une étape d'objectivation. Toute situation de production orale ne se fait pas debout en avant de la classe. Nous reviendrons sur cet aspect dans les pages subséquentes.

Toute autre situation où il n'y a pas de phase d'objectivation n'est pas considérée comme une "leçon" d'oral proprement dite. C'est le cas lors de l'étape de l'amorce où les élèves sont souvent invités à parler de ce qu'ils savent d'un sujet ou sont invités à répondre à une interrogation soulevée par un élève ou l'enseignant. Ce temps d'amorce débouchera sur une situation d'oral comme telle, de lecture ou d'écriture. Plusieurs échanges ont lieu pendant une journée, tout comme plusieurs lectures seront faites, sans que cela soit considéré comme une situation d'apprentissage d'oral ou de lecture selon le programme d'études.

Ceci revient à dire qu'on n'évalue pas non plus la production orale au moment de l'amorce. L'évaluation présuppose d'abord quelques situations similaires à celle que nous voulons proposer et présuppose aussi des phases d'objectivation (même si elles sont très courtes) pour chacune d'entre elles. Il n'est pas nécessaire de faire objectiver à voix haute tous les enfants qui ont participé à la situation d'oral dans une journée. Il vaut mieux se concentrer seulement sur quelques élèves à la fois.

D. DIVERSES FORMES DE PRODUCTION ORALE

Le programme d'études recommande d'offrir des situations où l'élève est placé dans un rôle (locuteur OU interlocuteur) et d'autres situations où l'élève agit simultanément comme locuteur OU interlocuteur.

a) À quoi ressemblent les formes de présentation où l'élève agit comme locuteur OU interlocuteur?

Que ce soit lors d'une production orale formelle ou informelle, l'élève se trouvant dans cette situation ne jouera qu'un rôle tout au cours de l'entretien.

Exemple: Il pourra raconter le livre qu'il vient de finir à une autre classe.

Il pourra parler de son dernier voyage en Europe.

Il pourra raconter l'accident dont il a été temoin ce matin en venant à l'école...

L'élève n'a pas à se tenir debout en avant de la classe. Il peut très bien rester à sa place. Il peut aussi s'enregistrer s'il se sent trop nerveux devant un grand groupe. Ce groupe peut être plus limité selon les circonstances. Toute la classe n'a pas à agir comme interlocuteur.

Donc, l'élève détient un rôle de locuteur et d'autres personnes sont interlocuteurs (l'enseignant, les élèves de sa classe ou d'autres classes, le personnel de l'école, des membres de la communauté francophone, etc.). Il doit y avoir un ou des interlocuteurs qui auront eux aussi un rôle à jouer. Tout comme l'élève qui n'écrira pas s'il n'y a pas de lecteur pour lire son message, le locuteur ne parlera pas s'il n'a personne à qui communiquer sa pensée. L'acte de communication est toujours la raison d'être des situations d'oral vécues en classe.

b) Locuteur ET interlocuteur

Plusieurs formes de présentation peuvent s'appliquer à une situation où les élèves sont, tour à tour, locuteurs et interlocuteurs.

c) Saynète - Pièce de théâtre - Jeu de rôle

Quelques élèves "jouent" le scénario d'une pièce de théâtre. Ils occupent donc les deux rôles au cours de la réalisation de cette pièce.

Cette forme de présentation, de par sa nature divertissante, se veut généralement à caractère poétique/ludique.

d) Interview

L'élève ou l'enseignant pourront jouer le rôle d'intervieweur. Pour les élèves qui en seront à leur début en ce qui concerne le déroulement d'une interview, l'enseignant pourra jouer le rôle d'intervieweur au tout début et servir de modèle. Prenons les exemples suivants dont l'un donne le rôle d'intervieweur à l'enseignant et l'autre à un élève:

Enseignant - Intervieweur

- <u>Enseignant</u>: "Bonjour chers auditeurs

  Nous avons ici aujourd'hui un grand voyageur en la personne de Jean-Pierre qui nous arrive tout juste d'un voyage en France. Jean-Pierre, pouvez-vous nous dire ce que vous avez vu en France?

- <u>Élève</u>: Ben, j'ai vu toutes sortes de choses. J'ai vu la tour Eiffel, le Louvre et le château de Versailles.

  L'intention était ici d'ordre informatif.

Élève - Intervieweur

- <u>Élève</u> (à un autre élève de l'école): Bonjour, je fais une recherche pour connaître ton chanteur favori. On veut savoir quel est le chanteur le plus populaire à l'école.

  L'intention est d'ordre expressif.

e) **Échange**

Un échange est une forme d'entretien où chacun a droit de parole sur un sujet déterminé. Les élèves s'expriment à tour de rôle.

> Exemple: Les élèves donnent leur opinion sur la façon qu'ils aimeraient monter les décors pour la pièce de théâtre qu'ils préparent pour leurs parents. Chacun a droit de parole. Un enfant sera tantôt locuteur et tantôt interlocuteur.

L'intention est ici d'ordre expressif.

f) Débat

Les élèves du début du deuxième cycle n'ont pas toujours des arguments qui pèsent bien lourd (Pourquoi dis-tu cela? Parce que j'aime ça...). Par contre, il est bon de les initier lentement à cette forme de présentation même si celle-ci est plus ou moins réussie au début. Il reste que c'est surtout au secondaire que les élèves organiseront des débats plus solides.

> Exemple: Deux équipes sont formées. Si la situation existe dans la classe: enfant unique versus plusieurs enfants dans la famille. Chaque groupe défend son point, donne les avantages de chaque situation.

L'intention est ici d'ordre expressif.

Au secondaire, il y aura différentes stratégies à respecter normalement dans un débat. Le genre de débat fait au deuxième cycle est très simple, sans règlements trop complexes (ex.: on se contente de répondre à l'intention, on parle à tour de rôle, on ne répète pas ce qui a déjà été dit).

Donc, les situations d'oral, tout en variant au niveau de l'intention, se devront de varier aussi au niveau de la forme de présentation.

E. PROCESSUS DE PRODUCTION D'UN DISCOURS ORAL

Dans toute situation de production orale, l'élève tentera toujours de répondre d'abord à une intention précise de communication. Pour y arriver, il s'engagera dans un processus se traduisant par une série d'étapes se schématisant ainsi:

1. Conception et construction du discours:

   - la recherche et le choix des informations;
   - l'organisation des informations choisies;
   - la formulation des informations.

2. L'aide-mémoire

3. Transmission du discours

4. Retour sur la forme et le fond du discours

Cependant, il ne faut pas voir ce processus comme étant linéaire. Dans la pratique, ces étapes se chevauchent constamment et constituent un tout indissociable. **Le processus proposé dans cette section conviendra surtout aux situations de production orale dites "formelles", c'est-à-dire une situation dans laquelle on donne la chance à l'élève de se préparer préalablement à la transmission de son discours oral.** Il sera important de guider l'élève à travers ce processus plusieurs fois avant qu'il ne puisse le faire de façon autonome, dans une situation formelle de communication orale.

1. CONCEPTION ET CONSTRUCTION DU DISCOURS

a) Recherche et choix des informations

Le choix de l'information qui constituera le fond du discours se fera selon trois critères principaux:

- l'intention de communication;
- l'interlocuteur cible;
- le moyen de diffusion.

Ces trois critères influenceront simultanément l'orientation du travail de recherche et de sélection de l'information qui fera partie du contenu du discours oral.

- **Compte tenu de l'intention**

Avant même que l'élève s'engage dans la production d'un discours oral, il devra s'assurer que son intention de communication soit clairement articulée dans son esprit. Comme indiqué précédemment,

l'articulation de l'intention implique plus que la simple mention qu'on veut informer, inciter, divertir un public ou exprimer une opinion. Il faut aussi que l'élève détermine quelle catégorie d'informations il voudra communiquer dans son effort de vouloir, par exemple, inciter un public cible à prendre position sur une question d'actualité (Barrett, 1977; Brooks, 1978). Par exemple, prenons le cas d'un élève qui veut informer la classe sur la façon de développer un film en noir et blanc. La façon dont il articulera son intention pourrait prendre la forme du tableau suivant:

Thème: La photographie en noir et blanc

INTENTION GÉNÉRALE	- informer en expliquant et en illustrant comment développer un négatif en noir et blanc.
CATÉGORIE D'INFORMATIONS À RECHERCHER	- la composition du négatif noir et blanc; - les opérations du développement du négatif en noir et blanc; - les explications relatives à chacune de ces opérations.

Dans le cas d'un discours expressif, prenons l'exemple d'un élève voulant exprimer son opinion sur la question de la discipline dans la salle de classe. Son intention de communication pourrait s'articuler sur papier sous la forme d'un tableau comme le suivant:

Thème: La discipline dans la salle de classe

INTENTION GÉNÉRALE	- exprimer une opinion sur la discipline en salle de classe.
CATÉGORIE D'INFORMATIONS À RECHERCHER	- ce que j'entends par le mot discipline; - description du problème de discipline existant dans la classe; - ma position sur ce problème; - les solutions proposées pouvant être mises en pratique par: • l'enseignant; • les élèves.

Comme on le montre dans ces exemples, l'intention articulée par l'élève (avec ou sans l'aide de l'enseignant) jouera un rôle de critère de recherche et de sélection des informations qui seront requises afin d'y répondre efficacement. Il pourra opérer un choix tant au niveau de la documentation à consulter qu'au niveau de l'information à en extraire. Ainsi, l'intention de communication délimitera le champ de recherche et orientera l'élève dans son choix de ce qu'il a besoin pour réaliser efficacement cette intention (Fortin, 1971).

Bien qu'à cette étape l'élève se concentrera surtout sur la recherche et le choix d'informations, il ne pourra pas ignorer complètement l'organisation de ces informations. Ce qui revient à dire que la recherche et le choix de l'information ne pourront pas se faire sans anticiper, ne serait-ce que vaguement, le plan détaillé qu'il faudra bien organiser (Galvin, 1971).

- **Interlocuteur cible**

Ce critère n'influencera que marginalement le choix d'informations qui sera fait par l'élève. Le seul cas particulier dans lequel ce critère pourrait avoir un impact significatif serait celui où l'élève doit produire un discours en sachant à l'avance l'information qui manque au public cible, relatif au sujet traité. Dans ce cas, l'élève devra considérer les besoins de l'interlocuteur dans son choix d'informations. À titre d'exemple, prenons le cas d'élèves qui veulent inviter une classe d'une autre école à venir assister à une exposition de science. Si le public cible est une classe de la même ville, leur besoin au niveau des indications pour se rendre au lieu de l'exposition ne sera pas le même que celui requis pour une classe venant de l'extérieur. Dans le premier cas, l'information dont les interlocuteurs auront besoin pourrait se limiter au thème de l'exposition, au lieu et à l'heure. Par contre, la classe venant de l'extérieur aura besoin, en plus des catégories d'informations citées ci-dessus, d'informations concernant le parcours à suivre dans la ville pour se rendre au lieu de l'exposition. Il en serait de même dans le cas d'un élève-locuteur voulant expliquer à un franco-albertain et à un Chilien ce qu'est l'hiver. En sachant que le Chilien n'a pas encore vécu ce qu'est l'hiver en Alberta, il choisira beaucoup plus d'informations pour lui décrire l'hiver comparativement à celles qu'il communiquera à l'élève qui a déjà vécu l'hiver albertain.

Sauf pour des cas similaires à celui qui a été donné en exemple, le choix des informations sera plutôt axé sur les propres besoins du locuteur, au lieu de ceux des interlocuteurs cibles. Les élèves du deuxième cycle ont un degré de développement intellectuel qui les rapproche beaucoup du stade des opérations concrètes. À ce stade de développement, l'élève n'est pas en mesure de se représenter mentalement les caractéristiques d'un interlocuteur cible lorsque vient le moment de choisir l'information nécessaire à son discours oral. Ainsi, la variable de l'interlocuteur cible n'aura qu'un impact marginal

sur le travail de recherche et de sélection d'informations entrepris par l'élève-locuteur.

- **Compte tenu du moyen de diffusion**

Le moyen de diffusion choisi pour rejoindre l'interlocuteur cible pourra faire varier le type d'informations contenues dans la production écrite de l'élève. Par exemple, l'élève qui voudrait communiquer des règles de sécurité par une annonce publicitaire enregistrée sur une bande magnétique, limitera le nombre d'informations choisies, comparativement à un autre qui voudrait les présenter sous la forme d'un exposé oral diffusé sur vidéo.

b) Organisation des informations

Pour l'élève-locuteur, organiser son discours équivaudra à mettre en ordre les informations choisies durant sa recherche, de telle façon qu'il en résulte un système cohérent, bâti de manière à faciliter la réalisation de l'intention de communication poursuivie (Girard, 1985).

C'est l'organisation des informations qui permettra, entre autres la bonne compréhension du message car elle favorise la rétention chez l'interlocuteur. Prenons, comme exemple, les deux séries de mots suivants:

lecteur de disquettes porte imprimante cheminée clavier escalier logiciel micro-ordinateur fenêtre maison	micro-ordinateur: . lecteur de disquettes . clavier . imprimante . logiciel maison: . porte . cheminée . escalier . fenêtre

Le cerveau humain qui veut mémoriser ces mots retiendra beaucoup plus facilement la colonne de droite que celle de gauche. La raison est que la colonne de droite est organisée (Aubrion, 1971). Ainsi, le succès de la communication orale de l'élève-locuteur sera en grande partie proportionnel à la qualité de l'organisation de ses informations dans son discours.

Le moyen idéal de procéder pour bâtir un discours en un système d'information cohérent, c'est le plan sur papier. **Ceci n'équivaut pas à la rédaction d'un texte que l'élève mémorisera en vue de le réciter à un public cible.** On réfère ici à la mise sur papier de l'arrangement en une séquence logique ou chronologique d'un certain nombre d'informations. Il faudra s'attendre, au tout début, que l'élève du deuxième cycle éprouve des difficultés à structurer ou à organiser ses idées dans le cadre d'un plan écrit. Au fur et à mesure que l'élève répétera cette procédure d'organisation de l'information, il développera une capacité lui permettant de réaliser cette organisation avec une vitesse et une précision qui iront en croissant (Nadeau, 1973).

Dépendamment du type d'information et de discours, l'enseignant pourra orienter l'élève à procéder à la mise en ordre de son information selon le modèle dit "linéaire" ou le modèle dit "logique".

- **Organisation des informations selon le modèle linéaire**

L'organisation faite en fonction d'un ordre linéaire répond aux questions "Quoi?" et "Où". Les informations sont organisées en accord avec leur interrelation dans le temps, en suivant l'axe du passé au futur ou inversement. Prenons l'exemple d'un élève qui veut décrire comment s'y prendre pour faire pousser une plante. Il pourrait organiser son information selon les critères suivants:

Comment faire pousser une fougère

a) Tracer un sillon dans la terre du carré de terre.
b) Déposer les graines de semence au fond du sillon.
c) Recouvrir les graines de terre.
d) Arroser à intervalles réguliers.

À partir de ce plan, l'élève pourra organiser son information selon qu'elle se rapporte à chacun des titres du plan. Ou encore, prenons l'exemple d'un élève voulant retracer le voyage qu'il a fait en Europe. Dans ce cas, il pourrait classifier ses informations selon le plan suivant:

Mon voyage en Europe:

a) Départ de Calgary à Toronto
b) Correspondance à Toronto
c) Arrivée à Paris
d) De Paris à Bonn
e) De Bonn au Luxembourg
f) Du Luxembourg à Nice

g) De Nice à Paris

f) De retour à Calgary

À partir de ces sous-titres, l'élève pourra classifier son information décrivant ce qui s'est passé dans chacune des étapes de son voyage. Ainsi, l'élève aura déterminé sous quelles rubriques il classifiera ou regroupera ses informations. Du même coup, il aura déterminé la structure générale du discours en ce qui concerne l'ordre dans lequel les informations seront présentées à l'interlocuteur cible. Une fois qu'il aura structuré son plan à l'aide de sous-titres, il le détaillera de la façon suivante:

Mon voyage en Europe:

a) Départ de Calgary à Toronto
   - retard de l'avion
   - souper à l'aéroport
   - mes parents étaient nerveux
   - l'avion était un L-1011

b) Correspondance à Toronto
   - correspondance de Air Canada à Air France
   - j'ai regardé un film dans l'avion
   - j'ai bien mangé
   - je n'ai pas dormi

c) Arrivée à Paris
   - taxi de l'aéroport à l'hôtel
   - pas de salle de bain dans la chambre
   - pas de télévision
   - bonne nourriture

d) ...

Il est préférable d'encourager l'élève à inscrire son information avec l'aide de mots-clés ou de courtes phrases pour éviter qu'il rédige un

texte complet et le récite à la classe. Dans ce cas là, la communication orale ne sera en fait qu'une sorte de lecture à haute voix, n'indiquant en aucune façon la capacité réelle de l'élève à s'exprimer oralement.

Selon le sujet ou le thème du discours à produire, les informations pourront être organisées selon l'horloge, le calendrier, les saisons, les siècles, les périodes, l'ordre d'exécution, etc. (Girard, 1985). Les sujets ou les thèmes historiques (raconter la vie d'un pionnier franco-albertain), les narrations (raconter une aventure réelle ou fictive) et les processus (les étapes d'exécution d'une expérience, le mode d'emploi d'un objet ou d'un produit, etc.) se déroulant dans le temps s'accommodent de la méthode linéaire d'organisation des informations.

- **Organisation des informations selon le modèle logique**

L'organisation de l'information selon un ordre logique fera appel à la faculté de raisonnement de l'élève-locuteur. Il se posera les questions "Comment?" et "Pourquoi?". L'organisation pourra se baser, entre autres, sur des relations de cause à effet par exemple. Prenons le cas d'un élève voulant expliquer à la classe: "Pourquoi les dinosaures ont-ils disparu de la Terre?" Dans ce cas-ci, l'enseignant orientera l'élève à organiser ses informations selon le plan suivant:

Pourquoi les dinosaures ont-ils disparu de la Terre?

I. L'effet: les dinosaures ont disparu de la Terre

II. Les causes:
   1. L'écrasement d'un météorite géant
   2. Le changement de climat
   3. Le manque de nourriture
   4. L'incapacité des dinosaures de s'adapter aux changements

Tout comme pour l'organisation selon le modèle linéaire, cette classification aidera aussi l'élève à structurer son discours en idées principales et secondaires. D'autres arrangements logiques pourront être envisagés par l'élève-locuteur. Il pourrait utiliser une progression dans l'organisation de son information, allant du général au plus spécifique, du simple au complexe, de la règle à son application ou du problème à sa solution (Logue, 1976). Prenons l'exemple d'un élève qui veut exprimer son opinion contre la pollution de l'eau. Dans cette situation, l'élève pourrait organiser ses informations selon le modèle logique: problème - solution. En pratique, son plan pourrait prendre la forme suivante:

La pollution de l'eau

I. Description du problème de pollution de l'eau:
   1. Nature
   2. Causes
   3. Effets

II. Comment empêcher la pollution:
   1. Lois contre les pollueurs
   2. Meilleures techniques d'épuration des eaux
   3. Élimination des sources de pollution

Bien qu'à cette étape, le travail portera surtout sur l'organisation de l'information en un système cohérent, l'élève effectuera toujours un travail sur la façon de dire cette information. C'est là qu'entre en jeu le processus de formulation de l'information (comment le dire). L'élève devra porter attention sur certaines règles d'usage du code linguistique (le féminin et le masculin, la syntaxe, le lexique, le système verbal, etc.) et sur la prononciation, le geste, la mimique, l'intonation et le débit de la voix (éléments prosodiques).

c) **Formulation des informations**

En même temps qu'il organisera son information, l'élève se penchera sur la façon de communiquer oralement son discours. Il cherchera le vocabulaire (lexique) approprié, s'assurera qu'il en connaît la prononciation correcte et prendra soin d'agencer ce vocabulaire selon les règles d'usage du code oral (syntaxe, système verbal, etc.). Il reviendra à l'enseignant d'orienter l'élève vers l'usage correct du langage verbal. Selon le type de sujet à traiter dans les discours oraux à produire tout au long de l'année, l'enseignant orientera les élèves à porter attention à certaines connaissances grammaticales, au fur et à mesure que le besoin apparaîtra. Par exemple, si le thème d'une production orale porte sur le système solaire, il sera de mise que l'enseignant développe avec les élèves le lexique qui sera nécessaire à la formulation du discours. Il pourra le faire à l'aide d'un film sur le sujet, d'affiche représentant le vocabulaire-clé ou tout simplement lors de la recherche et du choix de l'information requise pour répondre à l'intention de communication. Au fur et à mesure que les élèves avanceront dans la conception et la construction de leur discours, l'enseignant pourra intervenir ici et là pour rappeler certaines règles d'usage, en présenter de nouvelles ou montrer la façon de prononcer certains mots, d'utiliser le geste, etc. Il serait beaucoup plus efficace, lors du processus d'élaboration d'un discours oral, que l'enseignant amène l'élève à développer des connaissances et certains éléments prosodiques identifiés au début du projet de communication (Baird, 1977).

2. AIDE-MÉMOIRE

Pour s'aider lors de la transmission de son discours, l'élève pourra se fabriquer un aide-mémoire. Ce dernier pourra prendre la forme de notes reprenant les titres des idées principales et secondaires de son discours ou certaines informations-clés portant sur les parties qu'il connaît moins. Il est à noter que cet aide-mémoire devra comprendre quelques mots rappelant la structure générale du discours.

3. TRANSMISSION

La façon dont l'élève transmettra son discours pourra varier d'une situation à l'autre. Certains élèves utiliseront des moyens audio-visuels (interphone de l'école, émissions de radio étudiante, vidéo, diaporama et bande sonore, etc.) pour rejoindre leur public cible. D'autres préféreront faire un exposé oral sous la forme d'un monologue, d'un débat ou d'une table ronde.

Lors de la transmission du discours, l'élève-locuteur devrait laisser les interlocuteurs intervenir sous la forme de commentaires ou de questions sur le sujet traité. L'idéal serait de prévoir une période informelle de questions. Ceci permettrait aux interlocuteurs de participer réellement en leur permettant de faire clarifier des points qui, autrement, seraient restés obscurs. Pour l'élève-locuteur, cet échange lui permettrait de recueillir des indications positives ou négatives quant à la qualité de sa performance.

4. RETOUR SUR LA FORME ET LE FOND DU DISCOURS

Cette phase de retour pourra se faire individuellement par l'élève, avec l'aide d'un pair ou de l'enseignant.

a) Retour individuel

Si l'élève a accès à un magnétophone ou une caméra vidéo, il pourra effectuer un retour individuel de son discours en regard des objectifs d'apprentissage prescrits, c'est-à-dire en fonction de ce sur quoi il devait se concentrer au niveau de la forme et du contenu de son discours oral. C'est à l'aide du magnétophone ou de la caméra vidéo que l'élève sera réellement en mesure de s'objectiver pour identifier les problèmes qui étaient, jusque-là, passés inaperçus. Prenons l'exemple d'un élève qui vient d'exprimer son opinion sur "la propreté dans l'école". Son retour (objectivation) se fera selon les objectifs suivants:

- Au niveau du contenu (objectif au niveau de l'habileté à s'exprimer oralement):

  L'élève devra exprimer son opinion sur le problème de la propreté à l'école:

  • en faisant le point sur le problème de la propreté à l'école;

  • en indiquant clairement sa position sur le problème de la propreté à l'école;

  • en proposant des moyens d'action à prendre pour régler le problème de la propreté à l'école.

- Au niveau de la forme (objectifs au niveau des connaissances et des éléments prosodiques à appliquer):

  • l'élève devra utiliser le vocabulaire approprié au sujet de son discours;

  • l'élève devra prononcer l'ensemble du discours de façon à ne pas nuire à la compréhension de l'interlocuteur;

  • l'élève devra utiliser une bonne intonation selon l'intention qu'il poursuit.

- Au niveau du contenu du texte:

  L'élève devra s'assurer que toutes les informations requises pour satisfaire son intention de communication se retrouvent dans le discours transmis:



- Ai-je fourni toute l'information nécessaire pour faire le point sur le problème de propreté à l'école?

- Ai-je inscrit toute l'information requise pour spécifier clairement ma position sur le problème de la propreté?

- Ai-je indiqué clairement les actions pouvant être prises pour régler le problème de la propreté à l'école?

- Au niveau de la forme:

L'élève pourra se servir de ses objectifs d'apprentissage pour identifier ses points forts et ce qui serait à améliorer lors d'une production ultérieure de même nature.

b) Retour fait par un pair ou l'enseignant

Lorsque le retour individuel est complété, l'élève pourra demander à l'enseignant ou à d'autres élèves de lui faire des commentaires. Là encore, les objectifs d'apprentissage devront être utilisés comme balises pour guider cette vérification par les pairs ou par l'enseignant.

F. PRODUCTION ORALE ET PROCESSUS MENTAUX

S'exprimer oralement implique l'exercice de processus mentaux similaires à ceux qu'un interlocuteur en situation d'écoute exerce pour répondre à son intention de communication. Afin de construire son message, l'élève-locuteur devra d'abord repérer, sélectionner, regrouper, inférer et/ou évaluer les informations requises pour satisfaire son intention de communication à l'oral. Toutefois, quoique présents dans le processus de production de tout discours oral, les processus mentaux sont difficilement identifiables ou observables en situation de production orale. Tous ces processus entrent en jeu lorsque l'élève veut conceptualiser et construire un message selon une intention, mais ils ne sont pas observables comme en situation d'écoute. En compréhension orale/écoute, il est facile d'observer si l'élève est capable ou non d'exercer le pro-

cessus mental prévalant par rapport à l'intention de communication poursuivie. Par exemple, lorsqu'on demande à l'élève de décrire les personnages principaux et secondaires d'un film d'aventure, il sera facile d'observer si l'élève peut exercer le processus mental de repérage de par le type de réponse qu'il donnera à l'enseignant.

De fait, les processus mentaux se rattachent toujours, au départ, à une situation de compréhension. Si l'élève regroupe de l'information afin de satisfaire une intention de communication à l'oral, il le fera souvent à partir d'une source écrite (une banque de données sur ordinateur, un article d'encyclopédie, un texte, etc.), une source orale (un film, un vidéodisque, une personne ressource, etc.) ou de ses expériences vécues et emmagasinées en mémoire.

G. CONDITIONS FAVORISANT LA PRODUCTION ORALE

Afin de rendre le développement de l'expression orale le plus naturel, fonctionnel et signifiant possible pour l'élève, l'enseignant devra, dans la mesure du possible, respecter certaines conditions constituant les paramètres dans lesquels toutes situations de production orale devraient se réaliser en classe.

1. SITUATIONS DE PRODUCTION ORALE NOMBREUSES

C'est en parlant qu'on développe notre habileté à communiquer à l'oral. Pour cette raison, les situations de production orale devront être nombreuses, pas nécessairement longues, mais fréquentes. Il n'est pas question ici de considérer la réalisation à l'oral d'un exercice de phonétique comme étant une situation d'oral. De fait, ce n'est pas une situation de communication entre un locuteur et un ou plusieurs interlocuteurs.

Chaque situation de production orale proposée par l'enseignant ou l'élève devra avoir une intention précise à satisfaire. Cette intention sera en fait le moteur de tout le processus de production du discours oral.

2. PUBLIC CIBLE

Pour que la situation de production orale soit fonctionnelle, il est essentiel de s'assurer de la présence d'un public cible. Il sera important d'orienter l'élève à s'adresser à un public. Il ne faudra pas toujours se limiter aux élèves de la classe. L'élève-locuteur devra être mis dans des situations où il devra s'adresser à des parents, aux élèves d'une autre école/ville ou province, au personnel de l'école, aux gens de la communauté, etc. Ces derniers devront être invités à répondre ou à réagir au message qui leur est communiqué par l'élève-locuteur.

3. MOYENS DE DIFFUSION

Les moyens de diffusion devront aussi varier tout au long de l'année scolaire. Il sera bénéfique pour l'élève d'expérimenter diverses façons de rejoindre son public cible, tout en devenant conscient des contraintes que chaque moyen de diffusion (exposé, annonce publicitaire sur l'interphone, émission de télévision sur vidéo, pièce de théâtre, etc.) impose sur la forme et le contenu du texte. Un élève qui utiliserait une annonce publicitaire diffusée à l'interphone de l'école afin d'inciter les gens à donner à l'Unicef, n'inclurait pas le même nombre d'informations que s'il utilisait une forme similaire à un reportage télévisé.

4. SUJETS INTÉRESSANTS, SIGNIFIANTS ET VARIÉS

Chaque situation de production orale devrait trouver son origine dans le vécu ou les intérêts de l'élève. Ainsi, le développement de l'habileté à s'exprimer oralement pourra être freiné ou même compromis si la majorité des thèmes ou sujets utilisés pour les situations d'expression orale ne reflète pas le vécu ou les intérêts des élèves.

5. L'ENSEIGNANT

a) Rendre la production orale fonctionnelle et signifiante pour l'élève

Le principal effort de l'enseignant se résumera à permettre à l'élève de vivre des situations d'apprentissage dans lesquelles le recours à la production de discours oraux sera naturel, fonctionnel et nécessaire. En guise d'exemple, prenons la situation où des élèves de quatrième année veulent informer un groupe de troisième année sur la façon de construire un thermomètre. Avant la production du discours proprement dit, l'enseignant devra orienter les élèves à déterminer le type d'informations dont ils auront besoin pour réaliser leur intention de communication ainsi que les sources qu'ils pourront consulter. À partir des informations choisies, les élèves pourront se concentrer sur la conception et la construction de leur discours. La production de ce discours aura, aux yeux des élèves, un caractère fonctionnel puisqu'elle sera le moyen de communiquer de l'information jugée essentielle à la réalisation d'un projet d'apprentissage signifiant.

b) Développer une attitude positive face aux erreurs commises par l'élève à l'oral

En plus de rendre l'exercice de l'habileté à produire un discours oral le plus fonctionnel et signifiant possible pour les élèves, l'enseignant devra adopter une attitude positive face à l'erreur commise à l'oral. De fait, elle fait partie du processus normal du développement de l'habileté à s'exprimer oralement. En outre, elle constitue aussi un facteur de progrès et une source appréciable d'informations pédagogiques puisqu'elle permet:

- <u>à l'élève</u>:

  - de confirmer ou d'infirmer les hypothèses qu'il s'est formées à propos du fonctionnement du code oral et d'en créer d'autres;

- à l'enseignant:

  • de déterminer le niveau de connaissances de l'élève en ce qui concerne certaines règles d'usage de la langue orale;

  • d'identifier la nature des difficultés rencontrées par l'élève. Par exemple, l'enseignant pourrait identifier si l'élève éprouve des difficultés avec certains éléments prosodiques;

  • de mettre en oeuvre une intervention pédagogique appropriée aux problèmes qui se posent à l'élève.

Ainsi, l'enseignant devrait surtout chercher à comprendre l'erreur faite par l'élève au lieu de la rejeter. Il sera préférable d'en faire l'objet d'une future intervention pédagogique auprès de l'élève afin d'éliminer les obstacles aux tentatives de communication orale. La conséquence directe de cette attitude face à l'erreur commise à l'oral sera d'élargir les possibilités d'expression spontanée chez l'élève.

H. L'EXPRESSION ORALE: UN MOYEN DE SE SITUER PAR RAPPORT AUX VALEURS SOCIO-CULTURELLES DE LA COMMUNAUTÉ FRANCOPHONE

Dans le prolongement des activités visant le développement de l'expression orale, l'élève pourra être mis en position:

- de transmettre les valeurs qu'il perçoit dans les discours oraux ou écrits produits par la communauté francophone. Par exemple, suite au visionnement d'un film sur la vie d'une jeune famille francophone dans l'Ouest, l'élève en immersion pourra être orienté à décrire la vie de cette famille (les divertissements, la façon de s'habiller, etc.). Par la suite, il pourrait mettre en relief les similarités et les différences entre la façon qu'il vit en famille et celle de la famille francophone.

Pour amener un élève du deuxième cycle à devenir de plus en plus conscient des valeurs propres à la communauté francophone, il devra être orienté à se servir de son habileté à s'exprimer oralement pour décrire ces valeurs francophones en les comparant aux siennes. De cette façon, il sera en mesure de se situer par rapport à des valeurs différentes des siennes, tout en devenant conscient de celles qui sont propres à la communauté francophone.

IV. BIBLIOGRAPHIE

Austin, J. L., **Quand dire, c'est faire**, Le Seuil, Paris, 1970.

Aubrion, Jean, **Essai sur le comportement humain**, Paris, L'expansion scientifique, 1971.

*Baird, A., Franklin H. Knower and Samuel L. Becker. **Essential of General Speech Communication.** 4th ed. Toronto: McGraw Hill Book Co., 1977.

Barrett, Harrold. **Practical Use of Speech Communication.** Toronto: Holt Rinehart and Winston, Inc., 1977.

Bélanger, Jean, **Techniques et pratiques de l'argumentation**, Paris, Dunod, 1971.

Bellenger, L., **Les techniques d'argumentation et de négociation**, Paris, Entreprise moderne d'édition, 1978.

*Burgelin, Olivier, **La communication de masse**, Paris, Dénoel, 1972.

*Brooks, W. D. **Speech Communication.** 3rd ed. Dubuque, Iowa: Wn. C. Brown Publisher, 1978.

Fortin, F.M., **La communication par la parole publique**, Montréal, Les éditions du Lévrier, 1971.

Galvin, K., et Brook, L. **Speech Communication.** Skokie, Ill.: National Texbook, 1971.

*Gaouette, Denise, "Vivre vraiment la communication orale - est-ce plus efficace que l'enseigner?" dans **Québec-Français**, 1986.

Gervais, Florian, "Critères et interrogations pour évaluer un exposé oral" dans **Liaison**, 1986.

*Girard, N. et C. Simard, **Le feedback dans la communication orale**, Québec, Publication P.P.M.F., Laval, Éditions Ville-Marie, 1985.

Lemire, G., C. Gamache-L'Heureux, G. Guérard et C. Roberge, **L'enseignement du français et de la communication orale**, Québec, Publication P.P.M.F., Laval, Éditions Ville-Marie, 1981.

Logue, C. L. **Speaking: Back to Fundamentals.** Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1976.

Martin-Baltar, M., **De l'énoncé à l'énonciation: une approche des fonctions intonatives**, Paris, Didier, 1977.

Mareuil, André, **Les média et l'enseignement du français**, Paris, P.U.F., 1978.

Minnick, Wayne. **Public Speaking.** Boston: Houghton Mifflin Company, 1979.

*Mouchon, J. et F. Filliol, **Pour enseigner l'oral**, Paris, Édition CEDIC, 1980.

Nadeau, Ray. **Speech Communication: A Modern Approach.** Don Mills, Ont.: Addison-Wesley Publishing Co., 1973.

Rondal, J. A., **Langage et éducation**, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1978.

*Tarrab, Elca, "Pédagogie de l'oral; pédagogie de correction ou de développement?" dans **Liaison**, 1981.

Thompson, W. **Responsible and Effective Communication.** Boston: Houghton Mifflin Co., 1978.

Toresse, Bernard, **La nouvelle pédagogie du français**, tome 1 et 2, Paris, O.C.D.L., 1977.

Valiquette, Josée, **Les mots apprivoisés, Vol. I, guide pédagogique**, Montréal, Centre Éducatif et Culturel, 1983.

Vanoye, Francis, **Expression, communication**, Paris, Armand Collin, 1973.

Watzlawick, Paul, Janet Helmick-Beavin, and Don S. Jackson. **Pragmatic of Human Communication.** New York: Norton and Co., Inc., 1967.

Znaniecki, Florian. **Cultural Science.** University of Illinois Press, 1963.

* Pour des lectures supplémentaires, veuillez consulter les titres précédés d'un astérisque.

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À LIRE

A. QU'EST-CE-QUE LIRE?

Lire est une habileté dont la définition contient plusieurs facettes qui sont toutes aussi importantes les unes que les autres. Elle peut se définir sous trois principaux aspects:

- lire consiste à rechercher et à comprendre des informations contenues dans un texte selon une intention de lecture précise;

- lire consiste à comprendre ce qu'on lit à partir des connaissances et des expériences qu'on possède au préalable sur le sujet traité dans le texte lu;

- lire consiste en l'exercice de processus mentaux nécessaires pour extraire l'information requise afin de répondre à l'intention de lecture.

Ces trois aspects sont en fait des processus qui sont mis en branle simultanément par l'élève lors de l'exercice de son habileté à lire.

1. LIRE: LA RECHERCHE ET LA COMPRÉHENSION D'INFORMATIONS SELON UNE INTENTION À SATISFAIRE

Lire constitue, dans tous les cas, la recherche et la compréhension d'informations. Ce qui variera d'une situation de lecture à une autre, c'est l'intention que l'élève cherchera à satisfaire (Smith, 1980; Foucambert, 1980; Anderson, 1984). Ainsi, l'élève pourrait être amené à lire un texte afin:

- d'agir, c'est-à-dire obtenir de l'information d'un texte afin de pouvoir poser un acte quelconque. Par exemple, un élève pourrait lire un texte afin de pouvoir faire une expérience

en sciences, d'observer des règlements de sécurité routière, de participer à un événement sportif, etc.;

- de s'informer sur un sujet particulier. Par exemple, l'élève pourrait lire un texte afin de connaître les habitudes de vie d'une communauté, la personnalité d'un ami dans la classe, etc.;

- de se divertir. Par exemple, l'élève pourrait lire une fable ou un récit imaginaire à des fins de divertissement ou de stimulation de son imaginaire;

- de connaître l'opinion ou les sentiments de quelqu'un. Par exemple, l'élève pourrait lire un texte écrit par un pair afin de connaître son opinion sur la propreté de l'école ou ses sentiments par rapport à l'accident qui est arrivé à l'un de ses bons amis.

Par "intention à satisfaire", il faut entendre plus que la simple stipulation qu'on veut lire un texte afin de s'informer, d'agir, etc. Ceci implique en plus l'identification de la catégorie d'informations qu'on recherchera lors de la lecture d'un texte informatif, expressif, incitatif, ou poétique/ludique. Par exemple, dans le cas de la lecture d'un texte informatif sur le caméléon, l'élève devra déterminer préalablement à la lecture du texte, la catégorie d'informations qu'il recherchera. Veut-il s'informer sur l'apparence physique du caméléon? Veut-il s'informer sur ses mœurs alimentaires?

Ainsi, l'élève ne sera pas en mesure de comprendre et d'extraire l'information d'un texte s'il n'a pas déterminé au préalable ce qu'il y recherche. Ceci implique que la lecture d'un texte ludique, incitatif, etc., ne veut pas dire que l'élève devra comprendre la signification de chaque mot qui s'y trouve (Smith, 1980; Foucambert, 1980). Par exemple, un élève qui devra lire un texte afin de connaître la démarche à suivre pour faire une expérience en sciences, cherchera à attribuer un sens surtout aux mots repré-

sentant l'information qui répond à son intention de lecture. Dans le cas de la lecture d'un texte incitatif sur les façons de se servir d'un ordinateur, l'élève devra spécifier au préalable ce qu'il entend faire de l'ordinateur, d'identifier les activités qu'il aimerait faire à l'aide de l'ordinateur. Veut-il faire de la programmation? Veut-il utiliser le traitement de texte? Ainsi, il pourra concentrer son attention surtout sur l'information répondant à son intention de lecture.

2. CONNAISSANCES ET EXPÉRIENCES ANTÉRIEURES DU LECTEUR

Déterminer une intention de lecture n'est pas suffisant en soi pour assurer que l'élève comprenne le texte. Il sera essentiel que les connaissances et les expériences que possède l'élève face au sujet du texte qu'il devra lire, soient suffisantes pour pouvoir construire sa compréhension du texte. Ces connaissances pourront avoir une valeur intellectuelle ou affective (Gaouette et Tardif, 1986).

En ce qui concerne les connaissances ayant une valeur intellectuelle, prenons un exemple où l'élève devra lire des explications sur le fonctionnement de la mémoire d'un ordinateur. Si cet élève ne sait pas au départ ce qu'est un ordinateur, il pourra difficilement identifier l'information pertinente à son intention puisqu'il ne pourra pas attribuer un sens aux mots et expressions véhiculant l'information recherchée. Il pourrait décoder ou oraliser correctement l'ensemble du texte, mais sans pour autant en extraire le sens recherché. L'enseignant devra s'assurer de fournir à l'élève, lors de l'amorce, un minimum de connaissances intellectuelles sur le sujet du texte à lire afin qu'il puisse y comprendre et extraire l'information requise pour satisfaire son intention de lecture.

Au niveau des connaissances ayant une valeur affective, prenons l'exemple de la lecture d'un texte décrivant les joies de la vie familiale. L'élève qui vient de vivre la séparation de ses parents, ne réagira pas de la même façon qu'un élève dont la vie familiale est harmonieuse. Quoique son intention est clairement articulée, son interprétation du sens des mots contenant l'information recherchée sera différente puisque le contenu de sa

lecture n'aura pas une connotation affective similaire à celle de l'élève qui vit dans une famille unie. Ainsi, l'enseignant devra s'attendre dans ce cas que l'élève attribue au texte un sens ne répondant pas nécessairement à l'intention de lecture prescrite au départ.

3. LIRE: UNE MISE EN OEUVRE DE PROCESSUS MENTAUX

Pour extraire d'un texte l'information requise pour répondre à son intention de lecture, l'élève devra exercer toute une gamme de processus mentaux. Ils sont au nombre de cinq:

- Le repérage:

  L'information dont l'élève a besoin pour répondre à son intention est donnée intégralement dans le texte. L'élève n'a qu'à repérer les mots, les expressions ou les phrases qui réfèrent explicitement à l'information recherchée. Prenons l'exemple d'un élève devant lire un texte sur le pétrole afin de compléter un tableau schématisant les stades de formation de cette forme d'énergie fossile. Si le texte à lire porte entièrement sur la formation du pétrole et que l'information recherchée y est donnée explicitement, tout ce que l'élève aura à faire sera de repérer cette information, de l'extraire sous sa forme originale et la reproduire dans son tableau.

- La sélection:

  L'information dont l'élève a besoin pour répondre à son intention est donnée dans le texte parmi plusieurs informations sur le même sujet qui n'ont pas trait à ce qu'il cherche. L'élève doit ainsi sélectionner parmi les informations données, celles dont il a besoin de celles qui ne sont pas pertinentes pour lui selon son intention. Par exemple, l'élève qui lirait l'autobiographie d'un pionnier de l'Alberta afin d'iden-

tifier la contribution de ce dernier dans l'histoire de la province, devrait sélectionner parmi l'ensemble du texte l'information pertinente à ce qu'il recherche.

- Le regroupement:

Les informations dont l'élève a besoin pour répondre à son intention sont dispersées à plus d'un endroit dans le texte. L'élève doit alors repérer ces informations, souvent les sélectionner pour établir des liens entre elles, les regrouper pour soit les résumer, les comparer, les confronter ou les évaluer. Prenons l'exemple de l'élève qui est appelé à lire un texte sur les animaux afin de les classer, sur une affiche, selon la famille à laquelle chacun d'entre eux appartient. Dans ce cas, il devra regrouper les informations sur les différents animaux selon qu'ils appartiennent à la famille des mammifères, ou autres caractéristiques.

- L'inférence:

Certaines informations dont l'élève a besoin pour répondre à son intention ne sont pas données explicitement dans le texte. Pour les reconnaître, l'élève doit faire appel à des connaissances qu'il possède déjà ou à des informations données explicitement dans le texte: il doit alors inférer. Prenons l'exemple d'un élève devant lire une fable afin de décrire la personnalité du personnage principal. Tout ce que la fable donne comme information sur le personnage principal se rapporte à son apparence physique et à la façon dont il interagit avec les autres personnages de la fable. C'est à partir de ces informations que l'élève devra inférer le type de personnalité que possède le personnage principal.

- <u>L'évaluation</u>:

  L'intention de lecture peut inciter l'élève à évaluer et à choisir parmi deux ou plusieurs textes, celui qui répond le mieux à son intention de lecture. Par exemple, l'élève pourrait lire deux textes incitatifs sur la façon de réaliser une recette quelconque et de décider lequel des deux textes fournit une information complète.

Chaque processus mental décrit l'opération minimale que l'élève devra exercer pour extraire d'un texte l'information dont il a besoin pour répondre à son intention de lecture. Le processus mental prévalant à la lecture d'un texte sera stimulé en fonction de l'intention de lecture, c'est-à-dire la raison pour laquelle le lecteur lit tel ou tel texte.

B. QU'IMPLIQUE LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À LIRE POUR UN ENFANT QUI SAIT DÉJÀ LIRE?

Quand l'élève sait déjà lire, l'essentiel consiste à lui présenter des textes signifiants de complexité croissante. Ceci implique qu'à ce niveau, le développement de l'habileté à lire se traduira par l'accroissement du corpus que l'élève lira pour répondre à ses intentions de lecture.

Au deuxième cycle, le nombre de situations où la lecture interviendra comme étant un acte naturel, fonctionnel et nécessaire croîtra considérablement. Les expériences de lecture s'ouvriront progressivement sur de multiples facettes de la réalité entourant l'élève et à l'intérieur de matières autres que le français (mathématiques, études sociales, arts, etc.). Le corpus à partir duquel l'information devra être extraite passera de quelques mots à plusieurs centaines. D'une activité à l'autre, ce seront de nouveaux mots, de nouvelles structures qui entreront dans le corpus qui pourra être lu par l'élève en même temps que s'accroîtra le nombre de situations signifiantes dans lesquelles il pourra les lire.

Ainsi, développer l'habileté à lire au deuxième cycle ne sera pas seulement une phase de consolidation des acquis faits au premier cycle. Puisque le besoin, chez l'élève, de connaître et d'interagir avec son environnement humain et physique évolue constamment, son habileté à lire devra s'élargir en conséquence pour qu'il puisse en faire un usage efficace pour mener à bien ses projets de communication et d'apprentissage.

C. À QUOI SE RÉSUME L'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À LIRE?

En vue d'accroître l'habileté à lire de l'élève, l'intervention de l'enseignant se fera sur deux plans principaux:

- d'une part, placer l'élève dans des situations signifiantes, variées et intéressantes qui stimulent le recours naturel et fonctionnel à une lecture sous quelque forme que ce soit: étiquette, affiche, consignes, modes d'emploi, journaux, lettres, textes, etc.;

- d'autre part, amener les élèves à exercer adéquatement les processus mentaux appropriés à chaque situation de lecture selon l'intention poursuivie.

1. DES SITUATIONS STIMULANT LE RECOURS À LA LECTURE

À ce niveau, le principal effort de l'enseignant se résumera à permettre à l'élève de vivre des situations d'apprentissage dans lesquelles le recours à la lecture sera naturel, fonctionnel et nécessaire. L'exercice de l'habileté à lire n'aura un caractère fonctionnel que si elle est intégrée à un projet d'apprentissage signifiant pour l'élève où elle tiendra le rôle d'un moyen de prendre l'information requise à la réalisation de ce projet (Foucambert, 1980). En l'absence d'une raison réelle de lire, d'une véritable motivation suscitée par un projet à réaliser, il y aura peu de chance que des apprentissages pertinents en lecture aient lieu (Homes, 1976).

À titre d'exemple, prenons la situation où les élèves veulent construire un aquarium afin de pouvoir garder les poissons rouges qu'ils recevront bientôt dans la classe. Dans un premier temps, l'enseignant orientera les élèves à énumérer les catégories d'informations dont il auront besoin pour réaliser ce projet. Par la suite, il pourra les guider à identifier et à lire les textes susceptibles de répondre à leur intention de s'informer. Ainsi, la lecture de ces textes aura, aux yeux des élèves, un caractère fonctionnel puisqu'elle jouera le rôle de moyen pour rechercher l'information requise à la réalisation d'un projet d'apprentissage signifiant.

2. DES SITUATIONS STIMULANT L'EXERCICE DE TOUTE LA GAMME DES PROCESSUS MENTAUX

Comme mentionné antérieurement, les processus mentaux prévalant à la lecture d'un texte sont stimulés en fonction de l'intention de lecture, c'est-à-dire la raison pour laquelle un lecteur lit tel ou tel texte. Pour que l'élève en arrive à exercer toute la gamme de ces processus mentaux, l'enseignant devra le mettre dans des situations où une lecture littérale (repérer des informations se trouvant littéralement dans le texte) ne suffira pas à satisfaire aux exigences du projet ou de la tâche à réaliser avec l'information recherchée. Tout en faisant varier les intentions de lecture, l'élève devra être mis dans des situations où il devra sélectionner et regrouper des informations, en comparer, établir des rapports de cause à effet, en classifier selon des caractéristiques données et inférer (induire ou déduire) une nouvelle information de celles qu'il a dégagées du texte.

D. LECTURE À VOIX HAUTE ET LECTURE SILENCIEUSE

La place respective qu'occupent la lecture à voix haute et la lecture silencieuse dans le processus de développement de l'habileté à lire cause encore des débats en didactique du français. Nous allons esayer de définir le contexte dans lequel chacune de ces formes de lecture a sa raison d'être.

1. LECTURE À VOIX HAUTE

La lecture à voix haute est souvent perçue comme étant la vraie lecture, de telle sorte que la lecture silencieuse apparaît comme étant simplement une forme de lecture qui en découle. Ceci est dû à la croyance qu'un mot n'est compris que s'il est oralisé ou prononcé. Par contre, de plus en plus de recherches indiquent clairement que la compréhension du sens d'un texte ne dépend aucunement de son oralisation (Smith, 1980; Foucambert, 1980; Schank, 1975; Collins, 1978; Bransford, 1978; Anderson, 1984). De fait, lorsque l'élève doit lire à voix haute un texte quelconque, il est beaucoup plus préoccupé par la prononciation exacte des mots rencontrés que par leur sens.

Par conséquent, la lecture à voix haute est souvent condamnée du fait qu'elle amène l'élève à négliger le sens au profit de l'oralisation. Par contre, il y a une place pour la lecture à voix haute. Elle n'a sa raison d'être que dans la mesure où:

- il y a eu compréhension d'abord;

- il y a eu une préparation préalable de la part des lecteurs;

- il y a des interlocuteurs ou un public cible à qui on veut s'adresser;

- elle puisse permettre une lecture à tour de rôle dans des situations apparentées à des jeux de rôles (saynète, script théâtral, histoire à plusieurs caractères, etc.).

En résumé, la lecture à voix haute a sa place lorsqu'il s'agit de situations ressemblant à des jeux de dramatisation dont le contenu est connu préalablement par les élèves (Chall, 1977) et qui se réalisent devant un public cible d'interlocuteurs.

2. LECTURE SILENCIEUSE

Au deuxième cycle, il est préférable de laisser l'élève découvrir le contenu d'une lecture, seul et en silence. Cela n'empêche pas une discussion au préalable sur la catégorie d'informations qu'on cherchera à comprendre dans le texte à lire. Il ne sera pas nécessaire d'expliquer à l'avance le sens de tous les mots nouveaux dans le texte. Le sens d'un bon nombre d'entre eux sera découvert par le contexte. Après la lecture silencieuse, l'enseignant pourra vérifier si l'élève a compris le sens des mots qui véhiculent l'information recherchée selon l'intention à satisfaire.

En lisant silencieusement, l'élève pourra se concentrer beaucoup plus sur le sens recherché puisqu'il n'aura pas à faire face aux inconvénients de la lecture à voix haute:

- il ne craindra pas de faire des erreurs car il pourra revenir en arrière afin de vérifier l'hypothèse qu'il vient d'émettre relativement au sens de tel ou tel mot et de se corriger au besoin;

- il pourra sauter les mots redondants qui n'apportent rien de plus à ce qu'il recherche;

- il pourra anticiper une partie de texte grâce aux informations déjà accumulées.

Bref, en privilégiant la lecture silencieuse, nous indiquons à l'élève:

- que l'important dans une lecture est la recherche du sens des mots qui véhiculent l'information recherchée selon l'intention poursuivie;

- que les tâtonnements, le doute et l'erreur (ou plutôt la vérification d'hypothèses) font partie du processus de lecture.

E. LIRE: UN MOYEN DE SENSIBILISATION ET D'EXPLOITATION DES VALEURS SOCIO-CULTURELLES DE LA COMMUNAUTÉ FRANCOPHONE

1. LE TEXTE ÉCRIT: VÉHICULE DE VALEURS SOCIO-CULTURELLES

Tout discours écrit en français véhicule un ensemble de valeurs socio-culturelles, c'est-à-dire des manières de penser, d'agir, de faire et de sentir propres à l'auteur du texte (Chartier, 1985) et particulières à la communauté francophone. Lorsque quelqu'un produit un discours écrit, il communique au lecteur cible des informations sur un sujet donné, un point de vue. Il exprime des sentiments, crée son monde fictif (discours ludique) et tout cela, selon sa façon de penser, d'agir, de faire et de sentir et celles aussi, jusqu'à un certain point, de sa communauté d'appartenance. Ainsi, le développement de l'habileté à lire favorise l'entrée de l'élève anglophone en immersion dans cet ensemble de valeurs socio-culturelles qui se trouvent dans les textes de leur matériel didactique. Dans le prolongement des activités d'apprentissage qui stimulent un recours à la lecture, l'élève en immersion pourra être orienté:

- à repérer certaines valeurs socio-culturelles reflétant celles de la communauté francophone. Par exemple, l'élève pourrait être appelé à lire une série de textes sur la façon dont la célébration de Noël se fait au Canada français. Il pourrait repérer et décrire comment Noël se passe chez les francophones au Canada et de comparer leur façon de faire à la sienne;

- de comparer, en référence à ses propres valeurs, les valeurs véhiculées dans un texte et de déterminer si oui ou non il les partage. Par exemple, l'élève pourrait lire un texte décrivant la façon de vivre des gens d'une communauté francophone de l'Alberta et de déterminer s'il partage cette même façon de vivre.

Ainsi, peu importe le texte qui devra être lu, l'élève en immersion sera toujours exposé à des façons de faire, de penser et de sentir pouvant refléter ou non ses propres valeurs socio-culturelles. C'est l'intention de lecture qui déterminera si l'élève cherchera à attribuer un sens aux mots et expressions véhiculant les valeurs socio-culturelles qui se trouvent dans un texte.

2. INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT

L'intervention de l'enseignant se résumera à amener l'élève en immersion, dans le cadre d'activités signifiantes d'apprentissage de lecture, à explorer et à se sensibiliser aux valeurs socio-culturelles de la communauté franco-canadienne. Ceci présuppose que l'enseignant aura accès à un répertoire de textes d'intentions diverses lui permettant d'exposer l'élève à tout un éventail de valeurs socio-culturelles particulières aux francophones du Canada. C'est en amenant l'élève en immersion à contraster ses propres valeurs à celles des francophones qu'il sera le plus en mesure de devenir conscient, petit à petit, des particularités de l'identité culturelle des francophones. Ceci impliquera l'orientation de l'élève à découvrir les valeurs qui ressortent explicitement dans les textes lus et de se situer par rapport à celles-ci, en les comparant à ses propres valeurs.

Prenons l'exemple d'un groupe d'élèves désireux de s'informer sur les plats typiquement français afin de préparer un repas. L'enseignant les amènera à déterminer les catégories d'informations dont ils auront besoin pour réaliser leur projet. Par la suite, l'enseignant pourra les orienter à lire une série de textes contenant l'information recherchée. En plus de la préparation du repas, l'enseignant pourra demander aux élèves de relever les différences entre leurs plats favoris et ceux qui sont typiques aux francophones. Ici, l'élève sera en position de se sensibiliser à une valeur socio-culturelle (une façon de se nourrir) différente de la sienne, tout en prenant conscience d'une valeur qui est particulière aux francophones.

F. BIBLIOGRAPHIE

Alvarez, Gerardo, "Analyse du discours et pédagogie des textes authentiques" dans **Québec-Français**, n° 45, 1982.

*Anderson, R. C. "Role of the Reader's Schema in Comprehension Learning and Memory." **Learning to Read in American Schools: Basal Readers and Context Texts.** Edited by R. C. Anderson, J. Osbord, and R. J. Tierney. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1984.

Ausubel, D. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning.** New York: Grune and Stratton, 1963.

Bachmann, C., J. Lindenfeld et J. Simoni, **Langage et communication sociales**, Coll. LAL, Paris, Credif, 1981.

*Berger, Rolland, "Prérequis socioculturels et conditions pédagogiques d'un enseignement moins aliénant de la lecture" dans **Québec-Français**, n° 21, 1976.

Bond, J. E., "The Concept of Value; The Old Orthodoxy and The New" dans **La Revue des Humanités**, vol. 31, n° 1-2, 1980.

*Bransford, J. D. and M. K. Johnson. "Considerations of Some Problems of Comprehension." **Visual Information Processing.** Edited by W. Chase. New York: Academic Press, 1973.

Bransford, J. D., and K. E. Nitsch. "Coming to Understand Things We Could Not Previously Understand". **Speech and Language in the Laboratory, School and Clinic.** Edited by J. K. Kavanagh and W. Strange. Cambridge, MA: MIT Press, 1978.

Bransford, J. D., B. S. Stein, T. S. Shelton, and R. A. Owings. "Cognitive and Adaptation: The Importance of Learning to Learn." **Cognitive, Social Behavior and the Environment.** Edited by J. Harvey. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1980.

Capra, Fritjof. **The Turning Point; Science, Society and Rising Culture.** New York: Bantam Books, 1982.

*Chall, Jeanne. **Learning to Read, The Great Debate.** Toronto: McGraw Hill, 1977.

Collins, A., J. S. Brown, and K. M. Larkin. "Inference in Text Understanding." **Theoretical Issues in Reading Comprehension.** Edited by R. J. Spiro, B. C. Bruce, and W. F. Brewer. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1978.

*Chartier, Roger, **Pratique de lecture,** Paris, Éditions Rivages, 1985.

Dommergues, Pierre, **L'aliénation dans le roman américain contemporain,** Paris, Union générale d'éditions, 1976.

*Foucambert, Jean, **La manière d'être lecteur: apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2,** Paris, SERMAP - O.D.C.L., Hatier, 1980.

Gaouette, D. et Jacques Tardif, "Quelles sont les stratégies utilisées par un lecteur en difficulté?" dans **Vie pédagogique,** juin 1986.

Holmes, J. A. and H. Singer. "Basic Assumptions Underlying the Substrata-Factor". **Theoretical Models and Processes of Reading, Second Edition.** Edited by H. Singer and R. B. Ruddell. Newark, DE: International Reading Association, 1976.

*LaBerge, David and S. Jay Samuel (Eds). **Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension.** Hillside, N.J.: Erlbaum, 1977.

Milot, Jean-Guy, "Le texte littéraire dans la dynamique de la communication" dans **Québec-Français,** n° 45, 1982.

Perron, Jacques, "Les valeurs composantes essentielles" dans **Prospectives,** 1981.

Rezsohazy, Rudolf, "Le rôle des valeurs dans le dynamique sociale" dans **Loisir et Société,** vol. 13, n° 1, 1980.

Robinson, F. P. and P. Hall. "Studies of Higher Level Reading Abilities." **Journal of Educational Psychology.** 1977, 32: 445-460.

*Rumelhart, D. R. "Toward an Interactive Model of Reading." **Tech. Rep.**, no. 56. San Diego: Center for Human Information Processing, University of California.

*Schank, R. C. **Conceptual Information Processing.** Amsterdam: North-Holland, 1975.

*Smith, Frank, **Comment les enfants apprennent à lire**, Paris, Mondia, 1980.

Thevenin, André, "Enseigner les différences, la pédagogie des cultures étrangères" dans **Études vivantes**, Paris-Montréal, 1980.

*Znaniecki, Florian. **Cultural Science: Their Origin and Development.** Urbana: University of Illinois Press, 1963.

---

* Pour des lectures supplémentaires, veuillez consulter les titres précédés d'un astérisque.

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

I. INTRODUCTION

Que de confusion et d'incertitude les enseignants du deuxième cycle ressentent face à l'enseignement de l'écriture. Tout ce malaise découle en partie du fait que l'écriture n'a pas été assez clairement définie et qu'on en cerne encore difficilement les composantes.

Pour certains enseignants, le développement de l'habileté à écrire se résume à enseigner magistralement des cas grammaticaux et à les faire appliquer dans le cadre d'exercices de structuration. Pour d'autres, le développement de cette habileté est entièrement associée à leur cahier d'activités en écriture. Enfin, pour quelques-uns, le développement de l'habileté à écrire est synonyme de production ou de composition d'écrits.

Les enseignants du deuxième cycle se questionnent régulièrement, entre autres, sur ce qu'est en réalité l'écriture et sur la façon de procéder pour stimuler le développement de cette habileté. Cette partie du guide traitera de ces questions et tentera de fournir à l'enseignant des paramètres afin de le guider dans son enseignement de l'écriture.

A. QU'EST-CE QUE L'ÉCRITURE?

L'écriture se définit comme étant la capacité de l'élève de rédiger un texte qui communique un message à un interlocuteur cible, selon une intention de communication à satisfaire, tout en respectant les contraintes du code écrit. Ainsi, il y a deux aspects fondamentaux qui ressortent de cette définition:

- écrire implique un choix d'informations afin de communiquer quelque chose à quelqu'un selon une INTENTION précise (Pourquoi écrit-on? Que dira-t-on? À qui s'adresse-t-on?);

- l'exercice de l'habileté à écrire s'appuie sur une série de mécanismes faisant appel:

    - à des CONNAISSANCES relatives au code (orthographe grammaticale et orthographe d'usage) qui sont nécessaires à la formulation et à l'organisation d'informations (Comment le dira-t-on?);

    - à l'utilisation de différentes TECHNIQUES (usage d'outils de référence divers,...) et qui facilite le repérage et l'application des connaissances requises pour une formulation et une organisation appropriées des informations à inclure dans le texte.

En premier lieu, cette définition implique que l'exercice de cette habileté constitue dans tous les cas, le choix, la formulation et l'organisation d'informations. Ce qui variera d'une situation de production écrite à une autre, c'est l'INTENTION de communication à satisfaire. Par "INTENTION À SATISFAIRE", il faut entendre plus que la simple stipulation qu'on veut informer, inciter, divertir ou exprimer une opinion à l'écrit. Ceci implique, en plus, l'identification de la catégorie d'informations à communiquer à l'écrit. Prenons l'exemple d'un élève qui décide d'informer un public sur le charbon. Il devra déterminer au préalable la catégorie d'informations qu'il voudra communiquer à propos du charbon. Veut-il informer ses pairs sur la formation du charbon? Sur ses utilisations domestiques? Sur les effets de sa combustion sur l'environnement?

En deuxième lieu, cette définition implique que les connaissances et les techniques font partie intégrante de l'exercice de l'habileté à écrire. Elles ne constituent pas un sujet d'étude en soi, un préalable à toute communication écrite. L'apprentissage et l'application de ces connaissances et de ces techniques ne sont fonctionnels et signifiants que dans la mesure où elles sont acquises et appliquées en contexte de communication écrite.

B. QU'IMPLIQUE LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE AU DEUXIÈME CYCLE DE L'ÉLÉMENTAIRE?

Pour l'élève du deuxième cycle de l'élémentaire, l'usage de l'écriture augmentera considérablement. Les situations d'écriture s'ouvriront progressivement sur de multiples facettes de la réalité physique et humaine qui entoure l'élève et ceci, à l'intérieur de matières scolaires autres que le français. Ainsi, le corpus d'informations que l'élève devra communiquer à l'écrit passera de quelques mots à plusieurs centaines, organisés dans des phrases de plus en plus complexes et regroupées en paragraphes. D'une activité d'écriture à une autre, ce seront de nouveaux mots, de nouvelles structures, de nouvelles règles d'organisation d'informations qui devront être acquises et appliquées dans les écrits de l'élève.

L'habileté à écrire de l'élève au deuxième cycle devra s'élargir en conséquence pour qu'il puisse en faire un usage efficace afin de mener à bien ses projets de communication et d'apprentissage. Ceci se traduira par une croissance de sa capacité à bien choisir, selon son intention, ce qu'il faut dire et à qui, tout en utilisant les connaissances linguistiques appropriées pour bien formuler et organiser le contenu de sa communication écrite (Bandet, 1970; Guibbert et Verdelhan, 1980).

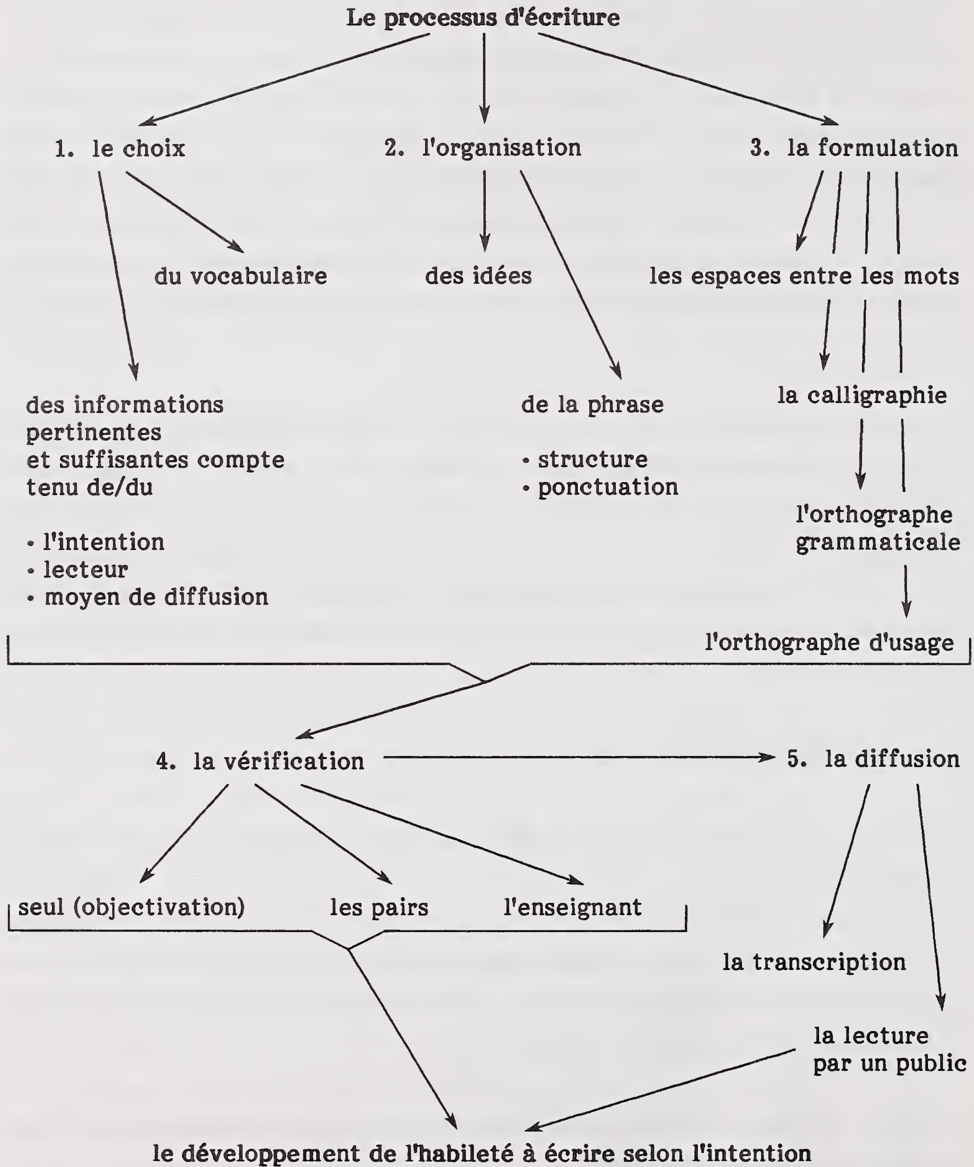
C. LE PROCESSUS D'ÉCRITURE

Dans toute situation de production écrite, l'élève tentera toujours de répondre d'abord à une intention précise de communication. Pour y arriver, il s'engagera dans un processus se traduisant par une série d'étapes qui sont clairement indiquées dans le tableau 1. Cependant, il ne faut pas voir ce processus comme étant linéaire. Dans la pratique, ces étapes se chevauchent constamment et constituent un tout indissociable.

On peut mettre en évidence cinq principales composantes dans le processus de production d'un message écrit:

TABLEAU 1

L'HABILETÉ À ÉCRIRE



1. Choix des informations
2. Organisation des informations choisies
3. Formulation des informations
4. Vérification de l'écrit
5. Diffusion du texte

On peut déceler dans ces composantes une progression qui va d'un travail portant sur le fond de l'écrit (choix et organisation des informations), vers un travail portant sur la forme (formulation), suivie d'une phase de retour sur l'ensemble de l'écrit (vérification), préalablement à toute diffusion.

1. CHOIX DES INFORMATIONS

Le choix des informations qui constitueront le fond de l'écrit se fera selon trois critères principaux:

- l'intention de communication;
- l'interlocuteur cible;
- le moyen de diffusion de l'écrit.

Ces trois critères influenceront simultanément l'orientation du travail de recherche et de sélection des informations.

a) Compte tenu de l'intention

Avant même que l'élève s'engage dans la production d'un écrit, il devra s'assurer que son intention de communication soit clairement articulée dans son esprit. Comme indiqué précédemment, l'articulation de l'intention implique plus que la simple mention qu'on veut informer, inciter, divertir un public ou exprimer une opinion. Il faut aussi que l'élève détermine quelle catégorie d'informations il voudra communiquer dans son effort de vouloir, par exemple, inciter un public cible à prendre position sur une question d'actualité. Prenons l'exemple de l'élève qui veut informer la classe sur l'électricité. Le fait d'exprimer qu'il veut informer un public sur l'électricité est insuffisant pour l'orienter dans

son travail de recherche et le choix de l'information pertinente. Ce qui lui manque, c'est une spécification de l'aspect particulier qu'il voudra traiter dans son écrit informatif. Dans ce cas-ci, cet aspect pourrait être le processus de production de l'électricité.

L'intention déterminée par l'enseignant ou par l'élève jouera le rôle de critère de recherche et de sélection des informations à inclure dans le texte. Prenons l'exemple de l'élève qui veut informer la classe sur le processus de formation du charbon. Dans son travail de recherche (consultation de textes, d'encyclopédies, de personnes ressources, de banques de données sur ordinateur, etc.), l'élève ne tiendra pas compte des informations relatives à l'utilisation domestique du charbon, de l'impact de son utilisation sur l'environnement, etc. Ces dernières seront non pertinentes par rapport à l'intention poursuivie par l'élève.

La façon de rechercher les informations requises pourra varier d'une situation à l'autre. Par exemple, si l'information recherchée se trouve dans les expériences vécues ou l'imaginaire de l'élève-scripteur, sa manière de les rechercher s'apparentera surtout à une séance de remue-méninges. Dans le cas où l'intention de communication est commune à toute la classe, l'enseignant pourra conduire collectivement une séance de remue-méninges sur le sujet à développer à l'écrit. Durant cette séance, les élèves pourront inscrire sur leur feuille les informations qui en ressortiront. Naturellement, l'information qui se retrouvera dans le texte de chaque élève variera puisque chacun d'entre eux percevra, à sa façon, la réalité invoquée dans le discours à produire les menant à choisir une telle information au lieu d'une autre. Prenons l'exemple d'élèves qui doivent écrire un discours ludique sur le voyage d'un enfant de leur âge dans l'espace. À partir de cette consigne, l'enseignant pourrait faire un remue-méninges collectif chez ses élèves, à l'aide de questions telles que:

- Quel sera le moyen de transport utilisé par l'enfant pour se rendre dans l'espace?

- Quelles planètes visitera-t-il durant son voyage?

- Quelle est l'apparence physique de l'élève?

Le but de ces questions sera de faire ressortir toutes les informations qui pourraient être incluses dans l'écrit à produire. À partir de ce qui a été dit, chaque élève pourra choisir l'information qui répondra le mieux à la façon dont il perçoit le sujet de l'écrit. Une telle séance de remue-méninges pourrait aussi bien se faire individuellement. En cas de blocage, l'enseignant pourrait intervenir à l'aide de questions diverses.

Si l'élève ne possède pas au préalable les informations requises pour satisfaire l'intention, il pourra les rechercher à partir de diverses sources d'information. Il pourrait consulter des articles de revues, des encyclopédies, des monographies, des banques de données sur ordinateur, des films fixes, des vidéo-disques, des émissions de télévision, etc. Aussi, il pourrait contacter des personnes ressources et obtenir l'information recherchée par le biais d'entrevues par exemple.

Durant cette phase de recherche et de choix, l'importance sera accordée plutôt au fond de l'écrit. Très peu d'attention sera accordée à la forme de l'écrit. Lors de l'étape de vérification de l'ensemble de l'écrit, l'élève pourra revenir sur le contenu et juger si les informations incluses sont pertinentes et suffisantes par rapport à l'intention visée.

b) L'interlocuteur cible

Ce critère n'influencera que marginalement le choix d'informations qui sera fait par l'élève. Le seul cas particulier dans lequel ce critère pourrait avoir un impact significatif serait celui où l'élève doit produire un écrit en sachant à l'avance l'information qui manque au public cible. Dans ce cas, l'élève devra considérer les besoins de l'interlocuteur dans son choix d'informations. Prenons, par exemple, le cas d'élèves qui veulent inviter une classe d'une autre école à venir assister à une pièce de théâtre. Si le public cible est une classe de la même ville, leur be-

soin au niveau des indications pour se rendre au lieu de présentation de la pièce ne sera pas le même que pour une classe venant de l'extérieur. Dans le premier cas, l'information dont les interlocuteurs auront besoin pourrait se limiter au titre de la pièce, au lieu et à l'heure de présentation et aux noms des acteurs principaux. Par contre, la classe venant de l'extérieur aura besoin, en plus des catégories d'informations mentionnées ci-dessus, d'informations concernant le chemin à suivre dans la ville pour se rendre au lieu de présentation de la pièce de théâtre.

Sauf pour des cas similaires à celui qui a été donné en exemple, le choix des informations sera plutôt axé sur les propres besoins de l'élève-scripteur au lieu de ceux des interlocuteurs cibles. Au deuxième cycle, les élèves ont un degré de développement intellectuel qui les rapproche du stade des opérations concrètes. À ce stade de développement, l'élève n'est pas en mesure de se représenter mentalement les caractéristiques d'un interlocuteur cible lors du moment de la production d'un écrit. Ainsi, la variable de l'interlocuteur cible n'aura pas d'impact significatif sur le travail de recherche et de sélection d'informations entrepris par l'élève-scripteur. En pratique, ceci se traduira par le fait que l'enseignant pourra quand même orienter l'élève-scripteur à identifier l'interlocuteur cible. Mais il ne faudra pas que ce dernier devienne un critère pour le choix de l'information.

c) Compte tenu du moyen de diffusion

Le moyen de diffusion choisi pour rejoindre l'interlocuteur cible pourra faire varier le nombre et le type d'informations contenues dans la production écrite de l'élève. Par exemple, l'élève qui voudrait communiquer des règles de sécurité sur une affiche limitera le nombre d'informations choisies, comparativement à un autre voulant les présenter sous la forme d'un texte suivi, destiné à être publié dans le journal de l'école.

2. ORGANISATION DES INFORMATIONS

a) Ordre des informations

Selon le type de discours à produire, l'élève devra opérer une classification des informations choisies dans l'ordre qu'il voudra les présenter au lecteur, tout en s'assurant qu'il observera une certaine rigueur au niveau de la chronologie et de la logique concernant la disposition des informations. Cette classification constituera le squelette de l'écrit.

Prenons l'exemple de l'élève qui veut informer un public cible sur les façons de produire de l'électricité. Lors de la phase de recherche et de choix des informations, il s'est aperçu qu'on pouvait produire de l'électricité à partir de plusieurs sources. Il pourrait classer son information choisie selon les diverses façons de production de l'électricité. Cette classification pourrait prendre la forme du tableau suivant:

FAÇONS DE PRODUIRE DE L'ÉLECTRICITÉ	
EAU	• on construit des barrages; • l'eau est la force qui fait tourner les turbines; • les turbines produisent l'électricité.
PÉTROLE ET GAZ	• le pétrole et le gaz sont utilisés pour chauffer l'eau contenue dans des chaudières; • l'eau est transformée en vapeur; • la vapeur fait tourner les turbines qui produisent de l'électricité.
CHARBON	• le charbon est utilisé pour chauffer l'eau dans une chaudière; • l'eau est transformée en vapeur; • la vapeur fait tourner les turbines qui produisent l'électricité.
ÉNERGIE NUCLÉAIRE	• on construit un réacteur dans lequel on met des tiges de plutonium; • la chaleur dégagée par le plutonium chauffe l'eau contenue dans des chaudières; • l'eau est transformée en vapeur; • la vapeur fait tourner des turbines qui produisent de l'électricité.
VENT	• on construit des éoliennes reliées à des turbines; • la force du vent fait tourner les éoliennes; • le mouvement des éoliennes fait tourner une turbine qui produit de l'électricité.

Cette classification aidera aussi l'élève à regrouper ses informations par idées secondaires afin de structurer son texte en paragraphes. Dans cet exemple, l'idée principale sera la production d'électricité et les idées secondaires seront:

- la production d'électricité à partir de l'eau;
- la production d'électricité à partir du pétrole et du gaz;
- la production d'électricité à partir de l'énergie nucléaire;
- la production d'électricité à partir du vent.

Ainsi, l'élève aura déterminé non seulement sous quelles rubriques il classifiera et regroupera ses informations, mais aussi la structure générale du texte en ce qui concerne l'ordre dans lequel les informations seront présentées au lecteur cible.

Dans le cas d'un récit ou d'une histoire à caractère ludique, la classification de l'information choisie se ferait plutôt selon les critères suivants:

- le début de l'histoire;
- le déroulement de l'histoire;
- la fin de l'histoire.

Prenons l'exemple de l'élève qui doit rédiger l'histoire d'un garçon qui se fait enlever par des extra-terrestres. Il pourrait classer les informations choisies de la manière suivante:

L'ENLÈVEMENT DE MARCEL PAR LES EXTRA-TERRESTRES

Le début de l'histoire	• Un beau matin, Marcel est enlevé chez lui par des créatures multicolores qui l'amènent dans un vaisseau spatial. • Marcel se fait endormir par rayon lumineux.
Le déroulement de l'histoire	• Marcel se réveille et s'aperçoit que le vaisseau spatial se dirige vers Pluton. • Il essaie de prendre le contrôle du vaisseau mais il échoue. • Pendant ce temps, Superman a reçu un appel des amis de Marcel lui demandant de le sauver. • Superman accepte et part à la recherche de Marcel.
La fin de l'histoire	• Superman repère le vaisseau spatial transportant Marcel. • Il se sert de son souffle et fait dévier le vaisseau spatial vers la Terre. • Le vaisseau spatial atterrit dans un champ près de Beaumont. • La police et Superman arrêtent les créatures et libèrent Marcel. • Tout le monde est bien content et Marcel retourne à la maison.

Cette organisation d'informations permettra à l'élève de disposer les informations selon un ordre chronologique. Aussi, cela lui permettra de regrouper ses informations autour d'une série d'idées secondaires, ce qui facilitera la structuration de son texte en paragraphes.

Une fois ce travail d'organisation ou de classification d'informations terminé, l'élève sera en mesure de concentrer son attention sur l'organisation des informations à l'intérieur des phrases qui composeront chaque paragraphe.

b) **Construction de la phrase**

- **Structure de la phrase**

Les élèves du deuxième cycle s'appliqueront à utiliser des structures de phrases simples et complexes. Ils commenceront à utiliser des mots-outils (qui, que, après, avant, etc.) à l'intérieur de phrases complexes pour exprimer le lien de cause à effet entre deux ou plusieurs idées se trouvant dans la phrase. L'enseignant devra orienter constamment l'élève à produire une phrase qui soit grammaticalement correcte, évitant les omissions ou les inversions.

- **Ponctuation**

Par définition, la ponctuation est un ensemble de symboles servant à découper le message en différentes parties afin qu'il soit lisible pour le lecteur cible. Les divers signes de ponctuation indiqueront au lecteur où commence et se termine une idée (le point et la majuscule), l'intonation que prend tel ou tel personnage dans un récit d'aventure (le point d'exclamation), les interrogations posées par l'auteur (le point d'interrogation), où se situent les dialogues (les guillemets), etc.

Au niveau de la lecture, la plupart des élèves saisissent assez bien le rôle joué par la ponctuation dans le texte. Par contre, ils éprouvent des difficultés lorsqu'ils se retrouvent à utiliser la ponctuation en situation écrite. Cette difficulté est due en partie au fait que la ponctuation est un concept abstrait qui n'existe pas au niveau de l'oral. L'enseignant pourra pallier à ce problème en ramenant constamment les élèves à la fonction première des signes de ponctuation qui est de rendre le texte plus lisible et de fournir certaines indications comme celles énumérées précédemment.

3. FORMULATION DES INFORMATIONS

Cette phase du processus d'écriture porte sur la forme du texte. Les deux aspects principaux sur lesquels l'élève devra se pencher seront ceux de l'orthographe grammaticale et de l'orthographe d'usage. À cette étape, il se verra en position d'appliquer, avec l'aide des outils de référence mis à sa disposition, les connaissances grammaticales et orthographiques qu'il aura développées antérieurement*. À ce moment-là, l'élève intégrera son "savoir" (connaissances grammaticales et orthographiques) dans l'exercice d'un "savoir-faire" (habileté à écrire).

Cette étape de la formulation, quoique située dans ce guide après les phases de choix et d'organisation des informations, se déroulera en réalité en même temps que celles-ci. Tout en travaillant au niveau du contenu de son message, l'élève touche toujours à l'aspect de la forme mais avec un accent moindre. Au tout début du processus d'écriture, l'élève est plutôt préoccupé à écrire toutes ses idées afin de ne pas en perdre le fil. C'est à la phase de formulation que l'élève se relira et portera une attention plus particulière à la forme de son texte.

4. VÉRIFICATION DE L'ÉCRIT

Avant la rédaction de la version finale de son texte, l'élève devra revenir sur l'ensemble de ce texte, c'est-à-dire sur son fond et sa forme. Cette vérification se fera individuellement par l'élève, avec l'aide d'un pair et finalement avec l'aide de l'enseignant.

---

* Une démarche à suivre est proposée pour le développement des connaissances en orthographe grammaticale et en orthographe d'usage, aux pages 109-125.

a) **Vérification individuelle**

La vérification de l'écrit se fera en rapport aux objectifs d'apprentissage prescrits, c'est-à-dire en fonction de ce sur quoi l'élève devait se concentrer au niveau de la forme et du fond du texte. Prenons l'exemple d'un élève qui écrit un discours expressif pour donner son opinion sur "la propreté à l'école". Les objectifs poursuivis étaient les suivants:

- Au niveau du fond/contenu (objectif au niveau de l'habileté à écrire)

  L'élève devra exprimer son opinion sur le problème de la propreté à l'école:

  - en faisant le point sur le problème de la propreté à l'école;
  - en indiquant clairement sa position sur ce problème;
  - en proposant des moyens d'action à prendre pour régler ce problème.

- Au niveau de la forme (objectifs au niveau des connaissances à appliquer)

  L'élève devra orthographier correctement les verbes "ÊTRE" et "AVOIR" conjugués au présent de l'indicatif, à l'imparfait et au futur, avec je et il(s)/elle(s).

  L'élève devra employer correctement la forme régulière du pluriel des mots selon le cas suivant: dét. plur. + nom (les chaises).

  L'élève devra employer correctement la forme régulière du pluriel des mots selon le cas suivant: dét. plur. + adj. + nom (les grands garçons).

Ces objectifs pourront être inscrits au tableau avant la production du texte, de telle façon que l'élève pourra y référer continuellement. L'enseignant pourrait aussi inscrire ces objectifs sur une grille d'observation dont chaque élève aurait une copie (voir "démarche pédagogique"). Ainsi, en fonction de ces objectifs, l'élève pourra tenter seul de vérifier son travail. Durant la phase de vérification, il utilisera tous les outils de référence mis à sa disposition. Il pourra recourir à sa grammaire personnelle, à son recueil de verbes, au dictionnaire, etc.

Au niveau du fond du texte, l'élève devra s'assurer que toutes les informations requises pour satisfaire son intention de communication s'y trouvent:

- Ai-je fourni toute l'information nécessaire pour faire le point sur le problème de la propreté à l'école?

- Ai-je inscrit toute l'information requise pour spécifier clairement ma position sur le problème de la propreté?

- Ai-je indiqué clairement les actions pouvant être prises pour régler le problème de la propreté à l'école?

Au besoin, il pourra modifier le contenu de son texte en y retranchant ou y en ajoutant certaines informations. Au niveau de la forme, l'élève pourra repérer et corriger, s'il y a lieu, les connaissances développées antérieurement. Ainsi, dans le cas de notre exemple cité précédemment, l'élève devra repérer tous les cas où il a dû appliquer la règle de la forme régulière du pluriel et s'ajuster au besoin.

b) Vérification par les pairs

Lorsque la vérification individuelle est complétée, l'élève pourra demander à un autre élève de regarder son travail et de lui faire des commentaires. Il serait préférable que les objectifs d'apprentissage soient utilisés comme balises pour guider cette vérification par les pairs.

c) **Vérification par l'enseignant**

L'élève pourra consulter l'enseignant en dernier ressort pour apporter la touche finale à son écrit. La question est souvent posée à savoir si l'enseignant devra tout corriger ou se limiter à ce qui a été déterminé dans les objectifs d'apprentissage. La réponse à cette question varie selon que l'écrit fera l'objet d'une diffusion à la grandeur de l'école ou de la communauté ou seulement dans la classe. Si l'écrit est appelé à être affiché dans la salle de classe ou à l'extérieur, il sera préférable que tout soit corrigé par l'élève avec l'aide de l'enseignant, puisque l'écrit deviendra un modèle de la langue correcte pour les lecteurs cibles. Dans le cas où la production écrite sera communiquée oralement, la correction portera sur les objectifs visés et sur les éléments pouvant servir de modèle à l'oral.

L'apport de l'enseignant dans le processus de vérification du texte se résume surtout à indiquer à l'élève les erreurs faites et à l'orienter à les corriger à l'aide de ses outils de référence. Pour indiquer à l'élève les erreurs dans le texte, il serait préférable que l'enseignant utilise un système de symboles indiquant à la fois l'erreur et la source à consulter pour la corriger. Si on ne fait qu'entourer l'erreur et demander à l'élève de la corriger, bien souvent il ne connaîtra pas la nature de son problème. Grâce à un système de symboles, on évitera que l'élève s'éparpille et se décourage.

Il n'existe pas de liste préconçue de symboles que l'enseignant pourrait utiliser telle quelle. Il reviendra à l'enseignant de s'en créer une s'il en ressent le besoin. Par exemple, l'enseignant pourrait se créer un système de symboles comme le suivant:

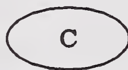
Exemples de symboles marquant le type d'erreurs:

H = Homophones
U = Usage (dictionnaire)
C = Conjugaison

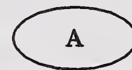
A = Accord
P = Ponctuation

(Tiré de "Quatratout", Graficor, 1984, p. 74.)

Il sera impossible de trouver un symbole pour tous les cas de grammaire existants. Dans certains cas, il sera plus facile d'indiquer directement sur la feuille l'erreur et la correction. À l'aide de ces symboles, l'enseignant indiquera à l'élève les erreurs commises et la façon d'y remédier à l'aide des outils de référence mis à sa disposition. En voici un exemple:







Le lapin sauté dans le jardin; il mange de le salade vert.

Suite à ce travail de vérification, l'enseignant sera en mesure d'identifier les forces de l'élève, tout en constatant quels objectifs n'ont pas été atteints. À partir du jugement qu'il portera sur la performance de l'élève, l'enseignant pourra décider quel genre d'intervention il préconisera pour mettre en évidence les forces de l'élève, tout en palliant à ses faiblesses. Il est important de rappeler que le jugement de la performance de l'élève, suite à la vérification de son texte, n'est fait qu'en fonction des objectifs d'apprentissage fixés pour cette activité de production écrite.

5. DIFFUSION DU TEXTE

a) Transcription

Une fois la vérification du brouillon complétée, l'élève pourra ensuite transcrire son brouillon au propre selon le moyen de diffusion qu'il aura choisi. Tel que mentionné précédemment, si le texte est appelé à être affiché ou envoyé à un public, comme les parents ou le personnel de l'école, ce texte devrait être complètement révisé et corrigé avant sa transcription au propre.

b) **Lecture du texte par le public cible**

Toute production écrite est faite pour être lue par un public cible. La forme de diffusion qui sera utilisée pour l'atteindre variera d'une situation à l'autre. Certains élèves communiqueront leur texte sous la forme d'un livre illustré; d'autres, sous la forme d'une bande dessinée ou à l'aide d'un moniteur branché à un ordinateur. L'essentiel est de rejoindre le public cible par quelques moyens que ce soient afin qu'il puisse lire le texte.

Il serait préférable que l'enseignant oriente l'élève à recueillir la rétroaction des lecteurs. Ceci pourrait faire découvrir à l'élève-scripteur les facteurs qui ont contribué ou nui à la compréhension du message de son texte, d'évaluer si le moyen de diffusion utilisé est approprié, etc.

D. L'ACTE D'ÉCRIRE ET LES PROCESSUS MENTAUX

L'acte d'écrire implique l'exercice de processus mentaux similaires à ceux qu'un lecteur va exercer pour répondre à son intention de lecture. Afin de construire son message, l'élève-scripteur devra d'abord repérer, sélectionner, regrouper, inférer et/ou évaluer les informations requises pour satisfaire son intention de communication à l'écrit. Toutefois, quoique présents dans le processus de production de tout écrit, les processus mentaux sont difficilement identifiables en situation d'écriture (voir explications données aux pages 8 à 17). Tous ces processus entrent en jeu lorsque l'élève veut écrire un message selon une intention. Ils existent mais ne sont pas observables comme en situation de lecture. Dans le cas d'une lecture, il est facile d'observer si l'élève est capable ou non d'exercer le processus mental qui prévaut par rapport à l'intention de lecture poursuivie. Par exemple, lorsqu'on demande à l'élève de décrire les personnages principaux et secondaires d'un récit d'aventure qu'il devra lire, il sera facile d'observer si l'élève pourra exercer le processus mental de repérage par le type de réponse qu'il donnera à l'enseignant.

De fait, les processus mentaux se rattachent toujours à une situation de compréhension au départ. Si l'élève regroupe de l'information afin de satisfaire

une intention de communication à l'écrit, il le fera souvent à partir d'une source écrite (une banque de données sur ordinateur, un article d'encyclopédie, un texte, etc.) ou d'une source orale (un film, un vidéodisque, une personne ressource, etc.) ou à partir de ses expériences vécues et emmagasinées en mémoire.

E. CONDITIONS FAVORABLES À L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

Afin de rendre le développement de l'habileté à écrire le plus naturel, fonctionnel et signifiant possible pour l'élève, l'enseignant devra, dans la mesure du possible, respecter certaines conditions constituant les paramètres dans lesquels toute situation à l'écrit devrait se réaliser en classe.

1. SITUATIONS D'ÉCRITURE NOMBREUSES

C'est en écrivant qu'on développe notre habileté à communiquer à l'écrit. Pour cette raison, il faudra que les situations d'écriture soient nombreuses, pas nécessairement longues, mais fréquentes. Il n'est pas question ici de considérer la réalisation à l'écrit d'un exercice grammatical comme étant une situation d'écriture. Ceci ne constitue pas une situation de communication entre un locuteur et un ou plusieurs interlocuteurs.

Chaque situation d'écriture proposée par l'enseignant ou l'élève devra avoir une intention précise à satisfaire. Cette intention sera en fait le moteur de tout le processus de production du texte. Des critères comme la longueur du texte à produire, le nombre de phrases à écrire, etc., n'auront pas leur place pour cette raison. Ce qui compte, c'est la satisfaction de l'intention poursuivie. Certains élèves pourront répondre à leur intention en quelques lignes, d'autres en une page. Si on tente d'imposer arbitrairement des critères comme le nombre de phrases à écrire, les élèves s'éparpilleront et chercheront plutôt à satisfaire à certains critères, qu'à répondre efficacement à leur intention de communication.

2. PUBLIC CIBLE

Pour que la situation d'écriture soit fonctionnelle, la présence d'un public cible sera nécessaire. Il sera important d'orienter l'élève à s'adresser à différents publics. Il ne faudra pas toujours se limiter aux élèves de la classe. L'élève-scripteur devra être mis dans des situations où il devra s'adresser à des parents, aux élèves d'une autre école/ville ou province, au personnel de l'école, aus gens de la communauté, etc. Ces derniers devront répondre ou réagir au message qui leur est communiqué par l'élève-scripteur.

3. MOYENS DE DIFFUSION

Les moyens de diffusion devront aussi varier tout au long de l'année scolaire. Il sera bénéfique pour l'élève d'expérimenter diverses façons de rejoindre son public cible, tout en devenant conscient des contraintes que chaque moyen de diffusion (affiche, livre illustré, bande dessinée, etc.) impose sur la forme et le fond du texte. Un élève qui utilisera une affiche afin d'inciter les gens à donner à une organisation de charité, n'inclura pas le même nombre et le même type d'informations que s'il utilisait un texte suivi, destiné à être publié dans le journal de l'école.

4. OUTILS DE RÉFÉRENCE

Pour pouvoir mener à bien sa communication écrite, l'élève devra avoir un accès constant à des outils de référence qui pourront l'aider à trouver diverses informations sur le code linguistique. Il devient frustrant pour un élève qui doute d'un mot, de ne pas avoir de moyen de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse qu'il s'est formée à ce propos.

En pratique, l'enseignant ne peut pas répondre à toutes les demandes des élèves. Par contre, une affiche sur la conjugaison d'un verbe irrégulier à un temps donné, placée sur le mur, sera utilisée par plusieurs enfants à la fois. Cependant, il faudra s'assurer que les outils de référence mis à la disposition de l'élève soient de son niveau scolaire.

Amener l'élève à faire une utilisation accrue d'outils de référence pour se dépanner accroîtra son degré d'autonomie face à l'enseignant, relativement à ses besoins en information sur le fonctionnement du code linguistique (grammaire et orthographe). Indirectement, cela permettra à l'enseignant de concentrer ses interventions surtout sur le fond des textes produits par les élèves.

5. SUJETS INTÉRESSANTS, SIGNIFIANTS ET VARIÉS

Toute situation d'écriture devra trouver son origine dans le vécu ou les intérêts de l'élève. Ainsi, le développement de l'habileté à écrire pourrait être freiné, ou même compromis, si la majorité des thèmes ou sujets utilisés pour les situations d'écriture ne reflète pas le vécu ou les intérêts des élèves.

6. L'ENSEIGNANT

a) Rendre l'exercice de l'habileté à écrire fonctionnel et signifiant pour l'élève

Le principal effort de l'enseignant se résumera à permettre à l'élève de vivre des situations d'apprentissage dans lesquelles le recours à l'écriture sera naturel, fonctionnel et nécessaire. En guise d'exemple, prenons la situation où des élèves de quatrième année veulent informer un groupe de troisième année sur la façon de construire un anémomètre pour mesurer la vitesse du vent. Avant de commencer la production du texte, l'enseignant devra orienter les élèves à déterminer le type d'informations dont ils auront besoin pour réaliser leur intention à l'écrit ainsi que les sources qu'ils pourront consulter. Suite à cela, les élèves pourront se concentrer sur la rédaction du texte. La production de ce texte aura, aux yeux des élèves, un caractère fonctionnel puisqu'elle jouera le rôle de moyen pour communiquer de l'information jugée essentielle à la réalisation d'un projet d'apprentissage signifiant.

b) Développer une attitude positive face aux erreurs commises par l'élève à l'écrit

En plus de rendre l'exercice de l'habileté à écrire le plus fonctionnel et signifiant possible pour les élèves, l'enseignant devra adopter une attitude positive face à l'erreur grammaticale ou d'orthographe commise à l'écrit. L'erreur fait partie du processus normal du développement de l'habileté à écrire. En outre, elle constitue aussi un facteur de progrès et une source appréciable d'informations pédagogiques puisqu'elle permet:

- à l'élève:

  - de confirmer ou d'infirmer les hypothèses qu'il s'est formées à propos du fonctionnement du code écrit et de s'en créer d'autres;

- à l'enseignant:

  - de déterminer le niveau de connaissances de l'élève en ce qui concerne l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage;

  - d'identifier la nature des difficultés rencontrées par l'élève. Par exemple, l'enseignant pourrait identifier que l'élève éprouve des difficultés lorsqu'il doit utiliser et orthographier correctement le verbe "être" au passé composé;

  - de mettre en œuvre une intervention pédagogique appropriée aux problèmes qui se posent à l'élève. Reprenons l'exemple cité ci-dessus. Dans ce cas particulier, l'enseignant pourrait décider d'orienter l'élève vers l'observation du cas cible en situation de lecture, suivie de la déduction

d'une règle d'usage et de son application ultérieure en contexte signifiant d'écriture.

Ainsi, l'enseignant devrait surtout chercher à comprendre l'erreur faite par l'élève au lieu de la rejeter. Il pourra en faire l'objet d'une future intervention pédagogique auprès de l'élève afin de lever les obstacles à ses tentatives de communication écrite. La conséquence directe de cette attitude face à l'erreur sera d'élargir les possibilités d'expression spontanée chez l'élève.

Pour plus de détails en ce qui concerne le traitement à donner à l'erreur faite par l'élève en écriture, veuillez consulter la partie sur l'étude de l'orthographe grammaticale et de l'orthographe d'usage.

F. ÉCRIRE: UN MOYEN DE S'EXPRIMER OU DE SE SITUER PAR RAPPORT AUX VALEURS SOCIO-CULTURELLES

Lorsqu'un élève produit un discours écrit en réaction à la lecture d'un texte quelconque ou en réponse à un thème/sujet stimulant chez lui une intention de dire quelque chose, il communique au lecteur cible des informations choisies et formulées selon sa façon de penser, d'agir et de sentir et, jusqu'à un certain point, celles de sa communauté d'appartenance. Ces façons de penser, d'agir et de sentir constituent de fait les valeurs socio-culturelles propres à l'élève et à sa communauté d'appartenance. Lorsqu'on se réfère aux valeurs de l'élève, ceci implique plus qu'une simple référence à l'héritage folklorique. On inclut toutes les différentes façons de penser, d'agir et de sentir qui sont particulières à un individu et à son groupe d'appartenance.

Ainsi, dans le prolongement des activités visant le développement de l'habileté à écrire, l'élève sera en position:

- d'exprimer ses propres valeurs socio-culturelles en relation avec les sujets exploités à l'écrit. Par exemple, si l'élève produit un texte sur les difficultés et les avantages d'être jeune, il exposera, précisera, expliquera ou justifiera sa per-

ception du sujet traité selon sa propre façon de penser, d'agir et de sentir et celles de sa communauté d'appartenance. C'est seulement en comparant son texte avec celui écrit par un/e auteur/e d'une culture différente qu'il sera en mesure de prendre conscience des valeurs qui lui sont propres;

- de transmettre les valeurs qu'il perçoit dans les différentes communautés avec lesquelles il est en contact. Par exemple, suite au visionnement d'un film sur la vie d'un jeune Soviétique à l'école, l'élève pourrait être orienté à décrire la vie d'un élève soviétique à l'école (décrire les activités scolaires, l'aspect physique des écoles, etc.). Par la suite, il pourrait mettre en relief les similarités et les différences entre la façon dont lui-même vit à l'école et dans son quartier et celle de l'élève soviétique;

- de se situer par rapport aux valeurs véhiculées par les médias écrits et électroniques. Par exemple, l'élève pourrait être amené à se prononcer sur la façon de se vêtir aujourd'hui, de se distraire, etc., telle que présentée dans la publicité, dans les journaux et à la télévision.

Ainsi, peu importe le type de discours produit, la façon dont l'élève informera, incitera, etc., sera toujours façonnée par ses propres valeurs socioculturelles. Il en sera de même lorsqu'il se situera par rapport à celles reflétant la culture d'une communauté environnante. Par exemple, l'élève qui écrit un texte ludique sur une aventure dans l'espace, exprime indirectement au lecteur cible la façon dont il perçoit ce qu'est l'espace, comment on peut/pourra s'y rendre, comment il perçoit ou s'imagine la forme que peut prendre la vie sur d'autres planètes (petits bonshommes rouges avec quatre yeux). Il en est de même lorsque l'élève décrit un pays de son choix. Il aura tendance, selon que lui ou sa communauté sont d'accord ou non avec ce qui se passe dans ce pays, à choisir l'information reflétant sa façon de percevoir le pays en question.

Pour amener un élève du deuxième cycle à devenir de plus en plus conscient des valeurs propres à lui-même et à sa communauté, il devra être orienté à se servir de son habileté à écrire pour décrire ses valeurs en comparaison avec celles d'une autre communauté quelconque (Thevenin, 1980). De cette façon, il sera en mesure de se situer par rapport à des valeurs différentes des siennes, tout en devenant conscient de celles qui lui sont propres.

G. TRAITEMENT DE TEXTE SUR MICRO-ORDINATEUR: OUTIL DE SUPPORT À L'EXERCICE DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Avec l'introduction progressive des micro-ordinateurs et des différents logiciels de traitement de texte dans la classe de français, il devient nécessaire de s'interroger sur les avantages que ce nouvel outil peut présenter pour l'élève dans l'exercice de son habileté à écrire. À l'intérieur du présent guide, cette question sera abordée sous l'angle de l'intégration du traitement de texte dans le processus d'écriture. Ainsi, nous aborderons ce nouvel outil dans une perspective purement pédagogique et non technique. Par conséquent, cette sous-section ne vous donnera pas un aperçu sur le mode d'emploi d'un micro-ordinateur et ne vous fournira pas non plus une liste de logiciels de traitement de texte à utiliser en classe.

1. QU'EST-CE QUE LE TRAITEMENT DE TEXTE?

Le traitement de texte est un logiciel qui offre à celui qui l'utilise, la possibilité de rédiger et de revenir à tout moment sur une partie ou l'ensemble de son texte afin:

- de mettre en mémoire des informations;
- d'organiser des informations selon un plan;
- d'effacer un mot et le remplacer par un autre;
- de vérifier l'orthographe et d'apporter des corrections au besoin;
- d'ajouter ou d'enlever une phrase;
- de déplacer un paragraphe dans le texte;

- d'ajouter des informations;
- de changer la disposition générale du texte;
- de reformuler certaines informations;
- de regrouper différemment de l'information.

Tout cela peut se faire sans avoir à tout récrire. Essentiellement, le traitement de texte est un outil qui se substitue au crayon mais non à l'élève (McCarley, 1985; Daiute, 1985). Ce dernier demeurera toujours l'acteur principal dans le processus d'écriture. Le traitement de texte n'agira qu'à titre de support (Collins, 1985). Tout l'aspect de la recherche et de la sélection de l'information, de son organisation et de sa formulation restera l'entière responsabilité de l'élève. L'usage d'un traitement de texte par l'élève ne l'amènera pas nécessairement à écrire mieux (Browne, 1985).

2. COMMENT LE TRAITEMENT DE TEXTE S'INTÈGRE-T-IL AU PROCESSUS D'ÉCRITURE?

Comme on l'a déjà souligné dans cette partie, l'exercice de l'habileté à écrire est un processus complexe. L'élève doit chercher et choisir l'information jugée pertinente selon l'intention à satisfaire, l'ordonner et la développer sous la forme d'une première ébauche. En même temps, il doit se préoccuper de l'orthographe d'usage, de l'orthographe grammaticale, des figures de style, de la mise en pages, etc. Ces étapes représentent souvent pour l'élève la nécessité de récrire son texte plusieurs fois avant d'en arriver à une copie finale. Il n'est pas surprenant de constater qu'en pratique il semble plus facile d'intéresser ou de stimuler l'élève à produire un texte que de l'intéresser à des activités impliquant la révision, la correction, la modification, l'amélioration et le recopiage final du texte. L'étape de la vérification et celle de la rédaction finale du texte rebutent habituellement l'élève (Bradley, 1982). Or, c'est la vérification systématique du texte qui est l'étape la plus susceptible d'assurer des apprentissages significatifs au niveau du choix, de l'organisation et de la formulation de l'information (Hopper, 1984).

C'est à ce niveau que le traitement de texte est le plus utile puisqu'il libère l'élève des contraintes imposées par l'usage du crayon et du papier (Maurice, 1985; Bradley, 1982; Malandin, 1985). L'élève n'a pas à récrire son texte chaque fois qu'il y apporte des modifications quant au choix, à l'organisation et à la formulation de l'information contenue dans son texte. Ainsi, le traitement de texte amplifie de beaucoup l'impact que peut avoir l'étape de la révision sur l'apprentissage de l'élève (Duddley-Marling, 1985). L'allègement de la tâche de révision le motivera à porter une attention plus particulière au fond et à la forme de son texte (Bruce, 1984).

Mais il ne faut pas perdre de vue que l'intervention pédagogique de l'enseignant auprès de l'élève est encore l'une des principales variables qui décide du succès ou de l'échec de l'élève dans l'exercice de son habileté à écrire. Globalement, on peut conclure que:

- le traitement de texte est un outil puissant par lequel l'élève pourra réviser son texte en profondeur, de façon systématique et à volonté;

- l'usage du traitement de texte doit s'intégrer dans une démarche pédagogique et que cet outil seul n'est pas garant du succès de l'élève dans l'exercice de son habileté à écrire.

II. BIBLIOGRAPHIE

Adams, C. "Composing With Computers?" **Computers in Education,** Nov. 1985.

Aumack, James. "Computers for Non-Writer" **Computer Station,** Nov. 1985.

Bourgain, D., "Fonctions et représentation de l'écrit" dans **Études de linguistique appliquée,** n° 28, oct.-déc. 1977.

*Bandet, J., **Vers l'apprentissage du langage de l'écrit,** Collection Bourrelier, Paris, Librairie Colin, 1970.

Bachmann, C., J. Lindenfeld et J. Simonin, **Langage et communications sociales,** Coll. LAL, Paris, Credif, 1981.

Bradley, V. "Improving Students' Writing With Microcomputers." **Language Arts,** Vol. 59, no. 7, 1982.

*Browne, P. "Integrating Reading and Language Arts Learning Through Selected Microcomputer Experiences." **Computer Station,** Nov. 1985.

Bridwell, L., and Donald Ross. **Computer and Composition.** Houghton, Michigan: Michigan Technological University, 1984.

*Bruce, B., and A. Rubin. **The Utilization of Technology in the Development of Basic Skills Instruction: Written Communication.** Cambridge, MA: Bolt Beranek and Newman Inc., 1984.

Collins, A. "Teaching Reading and Writing with Personal Computer." Edited by J. Orasanu. **A Decade of Reading Research: Implication for Practice.** Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1985.

Collier, R. "The Word Processor and Revision Strategies." **College Composition and Communication,** 34(2), 1983.

Daiute, C. **Writing and Computers.** Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1985.

Dudley-Marling, C. C. "Microcomputers, Reading and Writing: Alternative to Drill and Practice." **The Reading Teacher**, 38(4), 1985.

*Freinet, C., **L'apprentissage de l'écriture**, Paris, Marabout, 1975.

Galisson, R., **D'hier à aujourd'hui: la didactique générale des langues étrangères - du structuralisme au fonctionnalisme**, Paris, Clé international, 1981.

Guibbert, P. et M. Verdelhan, **Écrire et rédiger à l'école**, Paris, Éditions ESF, 1980.

Grander, G. G., **Pensée formelle et sciences de l'homme**, Paris, Aubier-Montaigne, 1967.

*Graves, Donald and Virginia Stuart. **Write From the Start**. New York: E. D. Dutton, 1985.

Greimas, A. J., **Du sens: essais sémantiques**, Paris, Le Seuil, 1970.

Halté, J. F. et A. Pettijean, **Pratiques du récit**, Cédic, Paris, 1977.

Hopper, C., "Le traitement de texte en classe" dans **Québec-Français**, n° 55, 1984.

Malandin, J. L., "La pratique du français assistée par ordinateur" dans **Le français dans le monde**, n° 195, 1985.

Maurice, Pierre-Yves, "Le micro-ordinateur et le traitement de texte: des outils pour élargir l'habileté à écrire" dans **Dimensions**, 1985.

*Moirand, S., "Communication écrite et apprentissage initial" dans **Le français dans le monde**, n° 133, nov.-déc. 1977.

McCarley, B. "Why Teach Word Processing to Young Writers?" **Curriculum Review**, Dec. 1985.

Nique, C. et C. Lelièvre, "Le texte écrit de l'élève: production d'un sujet ou produit de détermination?" **Langue française**, n° 38, mars 1978.

Newman, J. "Language Learning and Computers." **Language Arts**, 61(5), 1984.

*Papet, Seymour. **Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas.** New York: Basic Books, 1984.

Rezsohazy, Rudolf, "Le rôle des valeurs dans la dynamique sociale" dans **Loisir et société**, vol. 13, n° 1, 1980.

Ricardou, J., "Écrire en classe" dans **Pratique**, n° 20, 1978.

Thévenin, André, **Enseigner les différences, la pédagogie des cultures étrangères**, Montréal, Études vivantes, 1980.

Vigner, G., **Didactique fonctionnelle du français**, Paris, Hachette, 1980.

Vigner, G., **Écrire**, Paris, Éd. Clé international, 1982.

Winnicott, D. W., **Processus de maturation chez l'enfant**, Paris, Payot, 1970.

---

* Pour des lectures supplémentaires, veuillez consulter les titres précédés d'un astérisque.

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ET ORTHOGRAPHE D'USAGE

I. ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Le but de cette première sous-section est de proposer une démarche fonctionnelle pour répondre à la question: "Comment enseigner l'orthographe grammaticale et qu'est-ce que l'enseignant évalue?" Ce qui sera proposé est une démarche dite "inductive" visant à rendre l'enseignement de l'orthographe grammaticale le plus pertinent et fonctionnel possible pour l'élève, tout en respectant les objectifs du programme d'études.

A. DÉMARCHE INDUCTIVE

La démarche inductive est caractérisée par la sélection, l'observation, la déduction, la formulation et le réinvestissement d'un "savoir" (connaissances en orthographe grammaticale) dans l'exercice d'un "savoir-faire" (habileté à lire et à écrire). En termes pratiques, cette démarche se traduit essentiellement par un enseignement de l'orthographe grammaticale basé sur la participation active de l'élève au niveau de:

- l'observation, à la lecture de connaissances cibles en orthographe grammaticale, identifiées et sélectionnées par l'enseignant, à partir des difficultés éprouvées par l'élève en production écrite;

- la déduction et la formulation de règles d'usage dans un outil de référence personnel (grammaire personnelle,...);

- leur application en situations signifiantes de production écrite.

Ces trois éléments mettent en relief le caractère fonctionnel de la démarche inductive. C'est une démarche qui vise à aider l'élève à développer et à maî-

triser des connaissances grammaticales qui lui sont vraiment utiles en pratique. Elle repose sur le principe que l'enseignement d'une règle d'orthographe grammaticale n'est efficace que dans la mesure où elle peut être justifiée par une difficulté rencontrée, ou un besoin réel exprimé par l'élève lors de la réalisation d'une activité signifiante de production écrite (Stauffer et Hammond, 1967; Turp, 1981). Par exemple, si l'élève en situation de production écrite éprouve une difficulté dans l'usage de la majuscule et du point dans la construction d'une phrase, l'enseignant peut faire de cette connaissance l'objet d'une observation et d'une formulation d'une règle, à l'intérieur d'une activité signifiante de lecture, suivie d'une application pratique en situation signifiante de production écrite. L'élève va percevoir immédiatement l'utilité de l'observation de cette connaissance cible et lui attribuer une caractéristique pratique et fonctionnelle, afin de réaliser une intention de communication à l'écrit.

Cette démarche modifie le rôle de l'enseignant. Son rôle s'articule surtout autour de deux fonctions principales:

- l'enseignant devra identifier les connaissances cibles en orthographe grammaticale, à partir des besoins éprouvés par l'élève, au moment où il produit un texte;

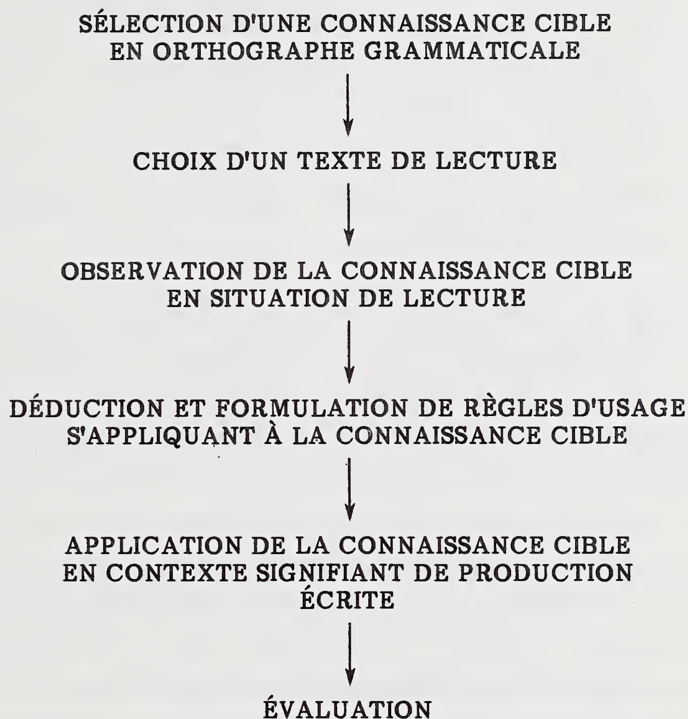
- l'enseignant devra s'assurer que les connaissances cibles ainsi identifiées et développées, seront réinvesties lors de situations signifiantes de production écrite ultérieures.

Ainsi, l'enseignant devra traiter l'orthographe grammaticale comme un sujet devant être étudié dans le cadre des besoins exprimés par l'élève, lors de la réalisation d'écrits. Quand un élève écrit: "Ils mang..." et qu'il hésite sur la terminaison à inscrire, il est plus pratique de lui faire observer ce cas en lecture que de faire un détour par les temps des verbes et la conjugaison à la verticale: je, tu, il, etc

Dans la pratique de la salle de classe, l'approche proposée se vit selon les étapes suivantes:

FIGURE 3

ÉTAPES DE LA DÉMARCHE INDUCTIVE POUR
L'ENSEIGNEMENT DE
L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE



Chacune de ces étapes sera explicitée
dans la prochaine sous-section

B. COMMENT VIVRE LA DÉMARCHE INDUCTIVE EN SALLE DE CLASSE?

Nous allons maintenant expliquer en détail chaque étape de la démarche inductive, telle que formulée dans la figure 3.

1. SÉLECTION D'UNE/DES CONNAISSANCE(S) À DÉVELOPPER

La sélection des connaissances cibles en orthographe grammaticale devra se faire, préférablement, à partir des difficultés rencontrées par les élèves lors de la réalisation d'activités de production écrite. Elle s'effectue à la fois en fonction des objectifs poursuivis dans le programme d'études et des difficultés rencontrées par l'élève en situation de production écrite. Naturellement, il est peu réaliste de s'attendre à ce que tous les élèves éprouvent la même difficulté. On ne peut pas les forcer à utiliser tous le même cas d'orthographe grammaticale. C'est au cours de la production d'écrits, ou lors de leur lecture, que l'enseignant pourra identifier un/des cas d'orthographe grammaticale posant des difficultés d'usage chez un nombre assez important d'élèves.

Par exemple, lors d'une activité d'écriture individuelle réalisée par des élèves de cinquième année sur le thème "L'espace", un enseignant a relevé plusieurs cas de la forme régulière du féminin avec "e" qui étaient mal orthographiés. Cette connaissance constituait aussi un objectif terminal en cinquième année. Ainsi, ce cas d'orthographe grammaticale a été identifié par l'enseignant comme étant une connaissance cible puisqu'elle constituait à la fois un objectif du programme d'études et une difficulté à l'écrit pour l'ensemble des élèves. Lors de la phase d'identification d'une/des connaissance(s) cible(s), il est préférable pour l'enseignant de noter certains exemples tirés des textes où la connaissance cible a été mal utilisée. Ceci est dans le but de pouvoir les réutiliser à titre d'exercices structuraux si le besoin s'en fait sentir chez les élèves. Maintenant, il s'agit pour l'enseignant de choisir un texte de lecture pour développer cette connaissance cible par l'observation, la déduction et la formulation de la règle d'usage s'y appliquant.

2. CHOIX D'UN TEXTE SIGNIFIANT DE LECTURE

À cette étape, l'enseignant doit choisir un texte signifiant qui renferme quelques occurrences de la connaissance cible. Le texte choisi peut être tiré de matériel didactique ou être une histoire collective réalisée précé-

demment par la classe. Cette phase doit être abordée avec prudence. Il y a danger que les situations de lecture soient choisies plutôt en fonction de l'apprentissage de cas d'orthographe grammaticale, qu'en fonction de leur valeur communicative et signifiante pour l'élève.

3. OBSERVATION DE LA CONNAISSANCE CIBLE EN SITUATION DE LECTURE

Une fois le texte choisi, l'enseignant sera en mesure d'orienter les élèves à concentrer leur attention sur la connaissance cible. Mais il ne faudra pas perdre de vue que l'objectif premier de la lecture d'un texte n'est pas l'apprentissage de l'orthographe grammaticale, mais plutôt de trouver le sens de ce texte en vue de satisfaire une intention de communication. On risque de détourner l'acte de lecture de sa fonction première, c'est-à-dire donner un sens à un texte. Donc l'observation des connaissances cibles se fera une fois que l'intention de lecture sera réalisée par le lecteur. L'enseignant pourra orienter le lecteur à faire un retour sur le texte, attirer son attention sur le cas cible et voir comment il est appliqué en contexte écrit.

4. DÉDUCTION ET FORMULATION DE LA RÈGLE D'USAGE S'APPLIQUANT À LA CONNAISSANCE CIBLE

Durant cette phase, l'enseignant amènera les élèves à découvrir par eux-mêmes la règle d'usage s'appliquant à la connaissance cible. C'est à l'aide de questions que l'enseignant pourra amener les élèves à repérer la ou les constantes qui se répète(nt) dans l'application de la connaissance cible. Dans le cas de la forme régulière du féminin avec "e", l'enseignant pourrait poser des questions telles que:

- Dans la phrase "La porte était ouverte", pourquoi l'auteur a-t-il orthographié le mot "ouverte" de cette façon? Pourquoi pas "ouvert"?

À partir d'une question de ce genre, les élèves arriveraient à déduire que le mot "porte" est féminin et que le mot "ouvert" devra s'écrire avec la marque du féminin "e" puisqu'il se rapporte au mot "porte".

Une fois ces constantes identifiées, les élèves seront en mesure de formuler dans leurs propres mots une règle d'usage s'appliquant à la connaissance cible. L'enseignant pourra écrire au tableau la/les règles formulée(s) oralement par les élèves. Il est à noter que lors de la formulation des règles d'usage par les élèves, il sera primordial de ne pas forcer les élèves à utiliser une terminologie abstraite et complexe qui pourrait nuire à leur compréhension de la règle. Il faudra que la règle déduite par les élèves soit formulée dans leurs propres mots. L'essentiel est qu'ils soient en mesure de décrire, en termes accessibles, le fonctionnement d'un tel cas d'orthographe grammaticale. Il ne s'agit pas de remplacer toute la terminologie utilisée en orthographe grammaticale par une terminologie vulgarisée, mais plutôt de remplacer certains termes par des termes plus concrets pour l'élève, chaque fois que cela est possible. Par exemple, l'élève parlera peut-être de "mot d'action" plutôt que de "verbe". "Mot d'action" traduit mieux pour l'élève la fonction d'un mot comme "se lever" que le terme "verbe". Toutefois, l'enseignant pourra utiliser le mot "verbe" comme synonyme de "mot d'action", afin que les élèves entendent aussi fréquemment que possible ce mot qu'ils devront connaître lors de l'utilisation d'une grammaire.

Il se pourrait que les élèves n'arrivent pas immédiatement à un consensus quant à la règle d'usage s'appliquant à la connaissance cible. Il s'agira à ce moment-là de les faire revenir sur le texte, de leur faire observer de nouveau la connaissance cible et de comparer les différentes règles formulées aux constantes qui se répètent dans le texte.

Une fois que les élèves auront atteint un consensus, chacun d'entre eux pourra inscrire la règle dans un aide-mémoire individuel (grammaire personnelle,...) ou collectif (affiche,...).

5. APPLICATION DE LA CONNAISSANCE CIBLE

Pour que "savoir" (connaissance cible) devienne une véritable compétence pour l'élève, applicable à volonté (savoir-faire), il faudra lui donner l'occasion d'appliquer la connaissance cible dans différentes situations signifiantes de production écrite. Trop souvent, la phase d'application est plutôt perçue comme étant une phase de consolidation de la connaissance cible à l'aide d'exercices de structuration. Ces derniers visent plutôt la reproduction répétitive (transformation, permutation, etc.) de la connaissance cible dans un contexte non signifiant. De fait, l'exercice de structuration favorise plutôt l'accroissement quantitatif d'un "savoir", mais non l'accroissement qualitatif d'un "savoir-faire". Très souvent, les élèves peuvent facilement reproduire la connaissance cible dans le cadre d'exercices de structuration. Par contre, ces mêmes élèves éprouvent de sérieuses difficultés lorsqu'il s'agit de l'appliquer en situation signifiante de production écrite (exercice de l'habileté à écrire).

Essentiellement, la phase d'application se définit par l'utilisation de la connaissance cible développée dans une situation signifiante de communication à l'écrit. C'est là que l'élève pourra intégrer son "savoir" (connaissance cible) dans l'exercice d'un "savoir-faire" (habileté à écrire). À partir d'un thème, l'enseignant pourra proposer aux élèves une activité d'écriture susceptible de les amener à appliquer la connaissance cible qu'ils auraient développée antérieurement. Il y a maintenant une question qui se pose: "À quel moment l'enseignant interviendra-il pour orienter l'élève à appliquer ses acquis en orthographe grammaticale?" Durant la production du texte, l'élève se concentrera surtout sur les idées qu'il voudra communiquer. C'est au moment de la correction du brouillon, au niveau de sa forme, que l'enseignant pourra inviter ses élèves à relire leur texte pour vérifier s'il contient la connaissance cible développée antérieurement et de la corriger au besoin. Pour ce faire, l'enseignant pourra suggérer aux élèves d'utiliser leur aide-mémoire (grammaire personnelle, outils de référence, etc.) pour repérer la connaissance cible déjà développée et la corriger s'il y a lieu. Ce retour sur le brouillon sera, en fait, une période

d'apprentissage puisque les élèves apprendront à appliquer correctement, dans leur production écrite, la connaissance cible déjà développée.

Au besoin, l'enseignant pourra prescrire des exercices de structuration avant ou après la phase d'application. Il sera préférable que ces exercices soient créés à partir des exemples de phrases tirées des écrits des élèves lors de la phase d'identification de la connaissance cible. Pour certains élèves, l'exercice de structuration jouera le rôle de pont entre la phase d'observation et de déduction de la règle d'usage s'appliquant à la connaissance cible et la phase d'application.

6. ÉVALUATION

Essentiellement, l'évaluation portera sur **la capacité de l'élève de se servir de ses outils de référence (grammaire personnelle, aide-mémoire, etc.) afin d'appliquer correctement la connaissance cible** en contexte signifiant de communication écrite. La démarche évaluative devra se faire selon un objectif précis pouvant se formuler en ces termes:

Exemple 1. L'élève s'est-il bien servi de ses outils de référence pour orthographier correctement les mots prenant la forme régulière du pluriel avec "s" précédés de les/des?

Exemple 2. L'élève s'est-il bien servi de ses outils de référence pour orthographier correctement les verbes en "er" précédés de il/elle et ils/elles au présent de l'indicatif?

Lors de l'amorce, il est essentiel de toujours s'assurer que l'élève est bien au courant de l'objectif qui servira de balise pour l'évaluation de sa performance en orthographe grammaticale.

C. EST-CE QUE LA DÉMARCHE INDUCTIVE EST APPLICABLE À TOUS LES CAS D'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE?

Dans la pratique, la démarche inductive ne se prête pas à tous les cas. Comme toute autre démarche pédagogique, elle n'est pas un carcan. Elle doit être jugée, adaptée et utilisée selon sa pertinence et son efficacité par rapport à la connaissance cible. C'est le cas précisément pour les homophones. Pour l'acquisition de ces connaissances, une démarche basée sur le tâtonnement et la découverte personnelle n'est pas la plus rapide, ni la plus efficace. Dans de tels cas, il est plus efficace de recourir à des trucs mnémotechniques (par exemple, pour différencier "a" de "à", on remplace le mot cible "a" par "avait") que de passer par la démarche inductive pour arriver au même résultat.

D. BIBLIOGRAPHIE

Beers, Carol S. "The Relationship of Cognitive Development to Spelling and Reading Abilities." **Developmental and Cognitive Aspects of Learning to Spell.** Edited by E.H. Henderson and J.W. Beers. Newark, Delaware: International Reading Association, 1985.

Beers, J. and E. Henderson. "A Study of Developing Orthographic Concepts Among First Readers." **Research in the Teaching of English**, 1977.

*Catach, N., **L'orthographe française, traité théorique et pratique**, Paris, Université Nathan, Information-formation, Éd. Nathan, 1980.

Marcoux, Roch, "Communication, grammaire et orthographe dans la didactique du français écrit au cours primaire?" dans **Québec-Français,** vol. 44, 1983.

*Primeau, G., "L'orthographe au primaire, une démarche pratique" dans **Québec-Français,** n° 40, 1980.

*Ters, F., **Orthographe et vérité**, Paris, Ed. E.S.F., 1973.

Turp, L., Y. Laviolette et A. Bourgouin, **Développement d'approches pédagogiques nouvelles pour l'enseignement du français aux jeunes des milieux socio-économiquement faibles**, Rapport de recherche, Opération Renouveau, Montréal, C.E.C.M., 1981.

Valiquette, Josée, **Les mots apprivoisés,** guide pédagogique 2, Montréal, C.E.C.,1983.

*Zuntell, J. "Spelling Strategies of Primary School Children and Their Relationship to Piaget's Concept of Decentration." **Research in the Teaching of English**, 13, 1979.

---

* Pour des lectures supplémentaires, veuillez consulter les titres précédés d'un astérisque.

II. ORTHOGRAPHE D'USAGE

Le but de cette deuxième sous-section est de proposer une démarche qui tente de répondre à la question: "Quels cas d'orthographe d'usage dois-je enseigner, comment les enseigner et quoi évaluer?" Cette question met en évidence la difficulté qui existe entre le choix de cas orthographiques à des fins d'enseignement et la nécessité pour l'élève de maîtriser suffisamment de cas d'orthographe d'usage pour se débrouiller en communication écrite.

Ce qui est proposé pour l'enseignement de l'orthographe d'usage respecte l'esprit de la démarche inductive expliquée antérieurement sous la rubrique "orthographe grammaticale". Au même titre que l'orthographe grammaticale, l'orthographe d'usage est un "savoir" (connaissances) qui doit s'introduire et s'utiliser dans le cadre de l'exercice d'un "savoir-faire" (habileté à écrire). C'est dans une perspective fonctionnelle que nous aborderons l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe d'usage. Essentiellement, adopter une démarche fonctionnelle pour l'orthographe d'usage aboutit à trois conséquences majeures:

- l'enseignant devra partir des mots les plus fréquemment utilisés par l'élève dans ses écrits signifiants;

- l'enseignant devra s'assurer que les cas d'orthographe d'usage développés pourront être réinvestis correctement lors de la production d'écrits ultérieurs;

- l'enseignant évaluera la capacité de l'élève à orthographier correctement en contexte les mots cible, sans l'aide de ses outils de référence.

En pratique, ces trois conséquences se traduisent en une démarche qui s'articule selon les étapes suivantes:

SÉLECTION DE CAS D'ORTHOGRAPHE D'USAGE
À FAIRE APPRENDRE

↓

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

↓

APPLICATION

↓

ÉVALUATION

A. EXPLICATION DES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE

1. SÉLECTION DE CAS D'ORTHOGRAPHE D'USAGE

Le choix de cas orthographiques à faire maîtriser par les élèves devrait se faire selon deux critères cumulatifs de sélection:

- donner priorité aux mots les plus fréquemment utilisés par les élèves lors de la production d'écrits, sans qu'ils soient nécessairement mal orthographiés;

- comparer ces mots avec les mots suggérés dans la liste d'orthographe du programme d'études, afin de s'assurer qu'ils sont au niveau de l'enfant.

Le premier critère de sélection consiste essentiellement à repérer les mots les plus fréquemment utilisés par les élèves dans leurs écrits. Il n'est pas nécessaire que ces mots soient mal orthographiés pour les inclure dans la liste d'orthographe de la semaine ou du mois. Ce qui est prioritaire, c'est l'emploi de ces mots par l'élève à l'écrit.

Il est important que la sélection des mots soit diversifiée. Elle devrait contenir des noms, des verbes, des adjectifs et des mots-outils (après, avant, mais, et, etc.). Les phrases à partir desquelles ces mots seront

choisis, devront être prises en note par l'enseignant. Elles pourront être réutilisées plus tard pour l'élaboration d'activités d'apprentissage.

Ce processus de sélection suppose que l'enseignant ait une très bonne idée des mots les plus fréquemment utilisés par un élève d'un niveau scolaire déterminé. C'est ici qu'entre en jeu le deuxième critère de sélection: la liste d'orthographe proposée dans le programme d'études. Cette liste fournit les mots qui sont les plus couramment utilisés par les élèves à **l'écrit.** Le rôle principal de cette liste est de servir de balise pour:

- s'assurer que les mots sélectionnés à partir des écrits des élèves soient de leur niveau scolaire;

- identifier quels cas orthographiques ont déjà été couverts de ceux qui restent à couvrir dans l'année.

Ainsi, la liste d'orthographe n'est pas la source première des cas orthographiques à développer en classe. Elle est plutôt un outil de référence pour guider l'enseignant dans la sélection des mots qu'on retrouve dans les productions écrites des élèves.

Une fois que la sélection est effectuée, vient la phase où l'enseignant devra orienter l'attention des élèves vers l'orthographe des mots choisis.

2. ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

La maîtrise de cas orthographiques n'est pas une affaire d'application de règles d'usage pouvant expliquer la structure orthographique de telle ou telle catégorie de mots. C'est essentiellement une affaire de mémorisation. Par contre, comme la mémoire est une faculté qui oublie souvent, il est impossible pour un élève de mémoriser tous les cas orthographiques qu'il doit apprendre. Pour cette raison, les activités d'apprentissage proposées à l'élève devront surtout favoriser le développement de stratégies lui permettant de retenir ou de développer l'orthographe des mots à apprendre (Primeau, 1980; Valiquette, 1983). Ces activités pourront être choisies

parmi celles proposées par le matériel didactique. Elles pourront être aussi créées de toutes pièces à partir des phrases que l'enseignant aura notées, lors de la phase de sélection des cas orthographiques à apprendre.

Les deux principaux objectifs poursuivis lors de la réalisation d'une activité d'apprentissage sont de fournir à l'élève l'orthographe des mots choisis et de l'amener à trouver des indices pouvant l'aider à les retenir. Ces activités pourront prendre la forme:

- de devinettes;
- de jeux d'observation;
- de mots cachés;
- de mots croisés ou entrecroisés;
- de dictées à trous.

Cette liste n'est pas exhaustive. On pourrait y ajouter une infinité d'autres activités d'apprentissage. Le matériel didactique contient une multitude d'activités d'apprentissage que l'enseignant peut choisir selon les besoins du moment.

Il est important que les cas développés lors d'une activité d'apprentissage soient consignés par l'élève dans un outil de référence personnel. Cet outil pourrait prendre la forme:

a) D'un dictionnaire par ordre alphabétique

Chaque élève compose un dictionnaire et consacre quelques pages à chaque lettre de l'alphabet. Ils choisissent dans des revues, des journaux, etc., des photos ou dessins illustrant les cas orthographiques à apprendre. Ils les collent sur la page appropriée et écrivent correctement le mot correspondant, précédé de un/une ou le/la. Les élèves peuvent aussi illustrer eux-mêmes les cas orthographiques à inclure dans leur dictionnaire.

b) **D'un dictionnaire ou album thématique**

Au lieu de consacrer une ou deux pages à chaque lettre de l'alphabet, les élèves peuvent classifier les cas orthographiques à apprendre par thèmes. L'enseignant pourra choisir avec les élèves quelques thèmes à développer lors du semestre ou de l'année comme: l'espace, les ordinateurs, les arts, les animaux de la forêt, l'Halloween, etc. Ainsi, les élèves pourront classifier les mots à orthographier correctement par thème au lieu de les classer par ordre alphabétique.

Ainsi, l'élève aura créé un outil de référence qui facilitera l'application en contexte signifiant des cas qui ont été développés antérieurement. Cet outil de référence pourra suivre l'élève tout au long de son séjour à l'élémentaire. L'enseignant pourra aussi orienter l'élève vers l'usage d'autres outils de référence tels que les aide-mémoire fournis dans le matériel didactique.

3. APPLICATION

L'apprentissage de cas orthographiques n'est pas complet si ces cas ne sont pas réutilisés correctement plusieurs fois, dans le cadre de situations signifiantes de production écrite. L'application des connaissances acquises en orthographe d'usage se fera lors de l'objectivation par l'élève du brouillon de sa production écrite. À l'aide de ses outils de référence, l'élève pourra identifier dans son brouillon les cas orthographiques qu'il a déjà développés et les corriger s'il y a lieu. Pour l'orienter à appliquer ce qu'il a acquis, l'enseignant pourra inclure dans la grille d'objectivation un critère relatif à l'orthographe d'usage. La formulation de ce critère pourrait prendre la forme suivante:

Exemple 1.	oui	non
Ai-je bien orthographié les mots qui se trouvent dans mon dictionnaire alphabétique, sous le thème: l'espace?		
Exemple 2.	oui	non
Ai-je bien orthographié les mots décrivant les parties d'un ordinateur que je retrouve dans mon dictionnaire thématique?		

Le contenu de ces critères pourra servir comme objectifs d'apprentissage à évaluer lors de la réalisation ultérieure d'une activité signifiante de production écrite, qui sera utilisée lors de l'évaluation des apprentissages à faire.

4. ÉVALUATION

L'évaluation portera essentiellement sur la capacité de l'élève à orthographier correctement, de mémoire, les cas utilisés lors d'activités signifiantes de communication écrite. Cette évaluation pourra se dérouler après que l'élève ait eu la chance d'appliquer plusieurs fois les cas en contexte signifiant d'écriture. Au moment de l'évaluation, l'élève n'a pas droit à ses outils de référence. La démarche évaluative devra se faire selon un objectif précis qui pourrait se formuler comme suit:

Exemple 1. - A-t-il orthographié correctement tous les mots reliés au thème de l'espace?

Exemple 2. - A-t-il orthographié correctement tous les mots décrivant les parties d'un ordinateur?

Lors de l'amorce, il est essentiel de s'assurer que l'élève est bien au courant de l'objectif qui servira de balise pour l'évaluation de sa performance en orthographe d'usage.

Lorsque les résultats de l'évaluation indiquent que l'élève maîtrise un nombre spécifique de mots, ceux-ci deviennent des objectifs à évaluer dans toutes les productions écrites ultérieures. Par exemple, si l'enseignant juge que les élèves maîtrisent l'orthographe des mots reliés au thème de la ferme, alors chaque fois que l'un de ces mots reviendra dans une production écrite, il devra être évalué.

III. BIBLIOGRAPHIE

Beers, Carol S. "The Relationship of Cognitive Development to Spelling and Reading Abilities." **Developmental and Cognitive Aspects of Learning to Spell.** Edited by E.H. Henderson and J.W. Beers. Newark, Delaware: International Reading Association, 1985.

Beers, J. and E. Henderson. "A Study of Developing Orthographic Concepts Among First Readers." **Research in the Teaching of English,** 1977.

* Catach, N., **L'orthographe française, traité théorique et pratique,** Paris, Université Nathan, Information-formation, Éd. Nathan, 1980.

Marcoux, Roch, "Communication, grammaire et orthographe dans la didactique du français écrit au cours primaire?" dans **Québec-Français,** vol. 44, 1983.

* Primeau, G., "L'orthographe au primaire, une démarche pratique" dans **Québec-Français,** n° 40, 1980.

* Ters, F., **Orthographe et vérité,** Paris, Ed. E.S.F., 1973.

Turp, L., Y. Laviolette et A. Bourgouin, **Développement d'approches pédagogiques nouvelles pour l'enseignement du français aux jeunes des milieux socio-économiquement faibles,** Rapport de recherche, Opération Renouveau, Montréal, C.E.C.M., 1981.

Valiquette, Josée, **Les mots apprivoisés,** guide pédagogique 2, Montréal, C.E.C., 1983.

*Zuntell, J. "Spelling Strategies of Primary School Children and Their Relationship to Piaget's Concept of Decentration." **Research in the Teaching of English,** 13, 1979.

---

* Pour des lectures supplémentaires, veuillez consulter les titres précédés d'un astérisque.

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE PROPOSÉE POUR L'ENSEIGNEMENT DU CONTENU NOTIONNEL DU PROGRAMME D'ÉTUDES

I. INTRODUCTION

Le but de cette partie est de proposer à l'enseignant une démarche pédagogique qui place le développement de la compétence langagière de l'élève dans le cadre de la réalisation d'activités de communication orale et écrite, diversifiées et signifiantes.

La présentation de cette démarche va se faire en deux volets. Le premier portera sur une explication théorique de chaque étape du déroulement de la démarche pédagogique, selon que l'élève est en situation de production ou de compréhension orale et écrite. Pour cette raison, ce premier volet se divisera en deux sous-points:

- explication des étapes du déroulement de la démarche lorsque l'élève est en situation de compréhension orale et écrite.

- explication des étapes du déroulement de la démarche lorsque l'élève est en situation de production orale et écrite;

Le deuxième volet portera essentiellement sur des exemples d'application pratique de la démarche en salle de classe. Ces exemples seront articulés sous la forme de leçons types. Chacune des leçons types sera structurée de façon à montrer comment l'enseignant pourra favoriser le développement de l'habileté à lire, à écrire et à communiquer oralement dans une même leçon type, tout en diversifiant les intentions de communication à réaliser. Il y aura un exemple de leçon type par niveau scolaire.

VOLET I: EXPLICATION THÉORIQUE DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

II. L'ÉLÈVE EN SITUATION DE COMPRÉHENSION ORALE ET ÉCRITE

En situation de compréhension écrite ou orale, la démarche pédagogique se déroule selon ces étapes-clés:

TABLEAU 2

IDENTIFICATION D'UN ÉVÉNEMENT OU D'UN SUJET POUVANT SUSCITER UNE INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION ET FORMULATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE À POURSUIVRE



AMORCE



RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ



OBJECTIVATION



ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES EN LECTURE



RÉINVESTISSEMENT



ÉVALUATION

Chacune de ces étapes constitue un préalable à la suivante. En d'autres termes, l'ensemble de ces étapes est un tout indissociable. Afin de maximiser l'efficacité de la démarche, il est préférable que l'enseignant respecte l'esprit de chaque éta-

pe et considère chacune d'entre elles non pas comme une fin en soi, mais plutôt comme faisant partie d'un processus d'apprentissage vécu par l'élève.

Dans ce qui va suivre, nous expliquerons la nature de chaque étape et comment elle se situe dans l'ensemble de la démarche pédagogique.

A. IDENTIFICATION D'UN ÉVÉNEMENT OU D'UN SUJET POUVANT SUSCITER UNE INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION ET FORMULATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE À POURSUIVRE

- **Où se situe cette étape dans l'ensemble de la démarche et quelle en est sa nature?**

Dans le temps, cette étape se situe avant même qu'on introduise l'activité que l'élève sera appelé à réaliser en classe. Ici, on cherche à formuler la direction que prendra le processus d'apprentissage. Quelle intention de communication veut-on faire réaliser à l'élève? Est-ce qu'on veut favoriser le développement de l'habileté à lire, ou à comprendre ce qui est communiqué oralement? Quelles sont les connaissances et les techniques qu'on veut faire acquérir à l'élève? Quels sont les processus mentaux qu'on veut lui faire exercer pour répondre à son intention de communication?

Voilà les questions auxquelles l'enseignant devra répondre au niveau de cette étape avant même d'engager l'élève dans un processus d'apprentissage. On cherche essentiellement à définir le cadre général dans lequel se déroulera tout le processus d'apprentissage.

Ainsi, pour l'enseignant, cette étape se résume dans un premier temps à identifier un événement ou un sujet pouvant susciter chez les élèves une INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION et à choisir ou à créer une série d'activités de compréhension afin d'amener les élèves à la réaliser.

Dans un deuxième temps, elle se résume à formuler les objectifs d'apprentissage à poursuivre au niveau de l'habileté, des processus mentaux, des connaissances et des techniques.

1. IDENTIFICATION D'UN ÉVÉNEMENT OU D'UN SUJET POUVANT SUSCITER UNE INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION CHEZ L'ÉLÈVE

a) Significativité des activités de communication

Comme indiqué dans les principes directeurs, une activité de communication n'est SIGNIFIANTE que dans la mesure où elle vise à satisfaire chez l'élève une INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION, suscitée par un élément de son vécu (un événement,...) ou par un sujet qui stimule sa curiosité. À partir d'un événement, d'un sujet, etc., l'enseignant pourra identifier quel type d'intention réelle de communication pourrait être suscitée chez ses élèves. Il pourra se servir de cette intention comme objet à l'articulation et à la réalisation d'une activité signifiante en compréhension orale et écrite.

Par exemple, prenons le cas d'un groupe d'élèves de quatrième année qui est sur le point de recevoir une perruche comme mascotte de classe. L'enseignant pourrait utiliser cet événement futur pour susciter chez ses élèves une intention de s'informer sur la façon de garder et de nourrir une perruche en captivité. Pour amener les élèves à y répondre, l'enseignant pourrait prévoir une série d'activités de compréhension à faire réaliser aux élèves. Ces activités peuvent inclure la lecture de textes, la préparation d'affiches informatives ou de courtes monographies, le visionnement d'un film, d'une vidéo, d'un film fixe, etc., ou encore, l'écoute d'une présentation par le/la propriétaire de l'animalerie du coin.

La création de plusieurs activités signifiantes de compréhension pour une même intention réelle de communication est à conseiller.

L'enseignant devra prévoir une ou plusieurs activités complémentaires à l'activité de compréhension écrite qui viseront à développer des connaissances et des techniques particulières prescrites dans le programme d'études.

b) Respect d'un équilibre quantitatif entre les activités de compréhension s'adressant à chaque type de discours

L'intention réelle de communication pourra être déterminée par l'enseignant seul ou avec les élèves, selon les événements, les sujets ou thèmes qui seront choisis par l'enseignant ou les élèves. L'élève sera appelé à comprendre divers types de discours (incitatif, informatif, poétique/ludique et expressif).

Ainsi, il sera important de s'assurer que l'ensemble des activités de compréhension orales et écrites, réalisées au cours de l'année, permettent à l'élève d'avoir accès à toute la gamme des discours qui existent. Un équilibre quantitatif entre les activités de compréhension à l'oral et celles à l'écrit est aussi souhaitable. Afin d'aider l'enseignant à atteindre cet équilibre, nous incluons une grille permettant d'inscrire le titre des activités réalisées sous chaque discours, selon qu'elles se situent en compréhension orale ou écrite. Cette grille pourra aussi servir pour équilibrer le nombre d'activités réalisées en production et en compréhension orale et écrite tout au long de l'année.

RÉPARTITION DES DISCOURS

		DISCOURS INFORMATIF	DISCOURS INCITATIF	DISCOURS EXPRESSIF	DISCOURS LUDIQUE-POÉTIQUE
COMPRÉHENSION	ORALE				
	ÉCRITE				
PRODUCTION	ORALE				
	ÉCRITE				

2. FORMULATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE À POURSUIVRE

a) Pourquoi formuler des objectifs?

Une fois que l'enseignant a déterminé l'intention de communication à réaliser et a choisi la/les activité/s correspondante/s, il devra ensuite formuler les objectifs d'apprentissage à poursuivre au niveau de l'habileté et des processus mentaux, des connaissances et des techniques. La formulation de ces objectifs permettra de définir ce sur quoi l'enseignant et les élèves porteront une attention particulière tout au long du déroulement du processus d'apprentissage. Du même coup, ces objectifs constitueront les critères en fonction desquels se feront l'objectivation et l'évaluation des apprentissages.

b) **Quels objectifs sélectionner et comment les formuler?**

Pour aider à l'identification et à la formulation de ces objectifs, l'enseignant devra se servir des objectifs prescrits au programme d'études et sélectionner ceux qui sont susceptibles d'être poursuivis lors de la réalisation des activités de compréhension choisies. L'enseignant ne pourra pas retranscrire directement les objectifs du programme dans leur formulation originale. Tout en respectant l'esprit de ces objectifs, l'enseignant devra les reformuler de façon à ce qu'ils correspondent mieux au type d'activités qu'il voudra proposer aux élèves. Ainsi, l'enseignant devra sélectionner des OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE relatifs à l'HABILETÉ à développer et aux PROCESSUS MENTAUX, aux CONNAISSANCES et aux TECHNIQUES à acquérir.

Au niveau de l'HABILETÉ (savoir-faire) et des PROCESSUS MENTAUX, tous deux devront faire l'objet d'un seul objectif. De fait, ils sont complémentaires et difficiles à dissocier en pratique. L'HABILETÉ précisera la nature de l'activité de compréhension (à l'oral ou à l'écrit). Le PROCESSUS MENTAL viendra préciser le niveau de compréhension requis pour extraire le sens recherché en fonction de l'intention à satisfaire. Prenons, à titre d'exemple, l'objectif suivant:

> En lisant un texte sur la perruche, l'élève devra identifier toute l'information décrivant la façon de garder et de nourrir une perruche.

Cet objectif décrit l'habileté que l'élève devra exercer (habileté à lire un discours informatif), tout en précisant le niveau de compréhension requis, c'est-à-dire identifier toute l'information décrivant la façon de garder et de nourrir une perruche. Le terme "identifier" implique que l'élève devra exercer le processus de repérage pour atteindre le niveau de compréhension requis. Ce dernier détermine aussi le seuil minimal de réussite que l'élève devra atteindre lors de l'exercice de l'habileté à lire.

Les objectifs spécifiques aux CONNAISSANCES et aux TECHNIQUES spécifieront le savoir que l'élève devra acquérir lors de l'exercice de son habileté à lire ou à écouter un discours. Par exemple, dans le cas d'une activité de lecture, l'enseignant pourra formuler les objectifs suivants:

> À partir du texte lu, l'élève devra identifier respectivement cinq mots contenant le suffixe "teur/trice" et identifier la racine de chacun d'entre eux.

Il est à noter qu'en compréhension orale et écrite, les connaissances et/ou les techniques ne font pas l'objet d'une évaluation. Ce qui est à évaluer est l'habileté de l'élève à COMPRENDRE un discours oral ou écrit (voir la partie sur l'évaluation).

c) Combien d'objectifs doit-on poursuivre à la fois?

Il est préférable de ne sélectionner qu'un nombre restreint d'objectifs à la fois comme nous l'indiquent les recherches en pédagogie. Il est plus efficace pour l'élève de ne travailler qu'un nombre restreint de points (habileté, connaissances, etc.) que de disperser son attention en considérant trop d'éléments à la fois. Au deuxième cycle de l'élémentaire, pour une même activité, il est à conseiller de formuler un objectif au niveau de l'habileté et du processus mental, un ou deux objectifs relatifs aux connaissances et, s'il y a lieu, un objectif concernant les techniques.

À titre d'exemple, prenons le cas d'élèves de sixième année qui doivent lire une invitation (discours incitatif) qui les inciter à venir assister à une exposition d'art. Dans le cadre de cette activité de compréhension écrite, l'enseignant pourra sélectionner, au niveau de l'habileté, l'objectif suivant:

L'élève devra lire l'invitation reçue et identifier le thème de l'exposition, le lieu où elle se tiendra, la date de sa tenue, les heures d'ouverture et de fermeture.

L'enseignant pourra fixer des objectifs relatifs aux connaissances, comme hypothèse de travail, avant d'aborder le texte. Il se pourrait que suite à l'objectivation, ce seront d'autres connaissances qui feront l'objet d'une étude systématique par le groupe d'élèves. Les objectifs choisis au niveau des connaissances devront être justifiés par le fait que leur présence assurera la compréhension du texte selon l'intention. Extraire le sens du texte est la raison même de la lecture et c'est cet élément seulement qui devra être évalué en compréhension écrite. Toujours dans le cadre de la même activité, l'objectif au niveau des connaissances pourrait être celui-ci:

À partir du texte modifié au niveau de la ponctuation, l'élève devra repérer les éléments de ponctuation qui sont absents et les inscrire au bon endroit.

Au niveau des techniques à développer, l'objectif choisi pourrait être celui-ci:

À partir de l'invitation lue, l'élève devra inscrire cinq mots nouveaux dans son dictionnaire alphabétique.

d) Principes à retenir concernant les objectifs d'apprentissage

Les principes fondamentaux à respecter dans la sélection et la formulation des objectifs se résument ainsi:

- on doit sélectionner que peu d'objectifs à la fois;

- on doit formuler l'objectif en comportement observable;

- l'objectif doit contenir des indications quant au seuil minimal de réussite.

B. AMORCE

L'étape de l'amorce se veut être une phase préparatoire au déroulement de l'activité de compréhension que les élèves auront à réaliser. Pendant cette étape, l'enseignant a le rôle:

- de susciter une intention réelle de communication chez ses élèves par le biais d'un élément déclencheur (une lecture, une affiche, un événement, une personne invitée, etc.);

- de s'assurer que les élèves ont un bagage de connaissances suffisant face au sujet du discours oral ou écrit à lire/écouter pour pouvoir en extraire le sens recherché;

- de proposer à ses élèves (ou de les orienter à formuler) une activité qu'ils feront afin de réaliser l'intention de communication suscitée précédemment;

- de communiquer aux élèves les objectifs d'apprentissage à poursuivre ou de les orienter à identifier les apprentissages à faire et de les formuler en objectifs à atteindre.

Note: L'ordre décrit ci-dessus n'est qu'à titre suggestif. Bien qu'on devra débuter l'étape de l'amorce en suscitant une intention réelle de communication, les autres volets de l'amorce pourront se dérouler dans un ordre différent, selon les impératifs du moment.

Dans ce qui suit, nous expliquons comment le rôle de l'enseignant se vit en salle de classe, dans le cadre de chacun de ces volets de l'amorce. Nous mettons aussi en relief, là où cela est possible, comment l'enseignant peut orienter l'élève à assumer une responsabilité grandissante dans le déroulement de l'amorce.

L'élève aura toujours la possibilité d'articuler lui-même l'intention de communication à réaliser, comment il veut la réaliser (identifier le type d'activité de compréhension à faire), et quels objectifs d'apprentissage il veut poursuivre. Mais avant d'en arriver à ce degré d'autonomie, il sera préférable que l'enseignant prenne l'initiative et assume un rôle directeur lors du déroulement de l'amorce. Petit à petit, il pourra amener ses élèves à jouer un rôle de plus en plus actif dans la définition des intentions de communication à poursuivre, des activités à exécuter et des apprentissages à faire.

1. SUSCITER UNE INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION CHEZ L'ÉLÈVE

Tel qu'indiqué précédemment, une activité de compréhension écrite ou orale n'est signifiante aux yeux de l'élève que dans la mesure où elle répond à une intention de communication qui lui est propre. L'élève pourra difficilement entreprendre une lecture ou l'écoute d'un discours oral sans avoir un but, une intention précise à réaliser. Sans une intention suscitée par un événement vécu ou un intérêt propre à l'élève, l'activité de compréhension ne pourra pas exister. Lors de l'amorce, l'enseignant pourra utiliser toute une gamme de déclencheurs (événements de classe, affiche, film, fête, etc.) qu'il jugera susceptibles de susciter chez ses élèves une intention réelle de communication.

Prenons l'exemple d'un enseignant qui voudrait orienter ses élèves à lire/écouter un discours à caractère incitatif. Il pourrait se servir du film intitulé "Le cerf-volant autour du monde", pour les amener à exprimer le désir d'en fabriquer un. À partir du film, l'enseignant pourrait faire un tour de classe en demandant:

- Est-ce que vous pensez qu'il est possible pour un cerf-volant de voler autour du monde?

- Comment pensez-vous qu'on construit un cerf-volant?

- Est-ce qu'il y a quelqu'un qui a déjà construit un cerf-volant?

- Est-ce que vous voudriez en construire un et le faire voler dans la cour de l'école?

Une fois que l'enseignant aura suscité chez ses élèves le désir de fabriquer un cerf-volant, il sera en mesure de leur présenter une série de textes à lire ou de films, vidéo ou autres à visionner, qui donne l'information nécessaire pour fabriquer un cerf-volant.

Un autre exemple serait le cas où l'enseignant voudrait orienter ses élèves à lire un texte à caractère informatif. Il pourrait utiliser un court article d'un journal local décrivant un accident impliquant un enfant à bicyclette et une automobile. À partir de la lecture de cet article, l'enseignant pourrait demander à la classe:

- Pensez-vous que cet accident aurait pu être évité si l'enfant avait connu les règles de sécurité à suivre?

- Est-ce qu'il y a quelqu'un qui pourrait nous dire quelles sont les règles de sécurité à suivre lorsqu'on est à bicyclette?

- Est-ce qu'il y a d'autres règlements à suivre à cet effet?

- Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour s'informer sur ces règles de sécurité?

L'usage de cet article et les questions posées pourraient susciter chez les élèves une intention réelle de s'informer sur le sujet de la sécurité. Ainsi, l'enseignant pourrait leur proposer à la lecture de textes appropriés ou leur faire écouter un film, une vidéo, un film fixe, etc., fournissant l'information recherchée selon l'intention suscitée.

Même si l'activité de compréhension que l'enseignant désire proposer aux élèves se réalisait à l'oral, rien n'empêchait que le déclencheur soit un discours écrit. Il n'est pas nécessaire non plus que le déclencheur soit du même type (incitatif, informatif, etc.) que le discours que les élèves liront/écouteront. De plus, il pourrait y avoir plus d'un déclencheur. Par exemple, afin de susciter une intention de comprendre/écouter un discours à caractère expressif, l'enseignant pourrait se servir d'un film, suivi de la lecture d'un court texte.

L'important est de susciter chez les élèves une intention réelle de communication à partir d'un événement vécu ou d'un sujet qui les stimule et de les orienter, dans la mesure du possible, à la formuler dans leurs propres mots.

2. FOURNIR UN BAGAGE DE CONNAISSANCES SUFFISANT POUR PERMETTRE À L'ÉLÈVE D'EXTRAIRE UN SENS DU DISCOURS À LIRE OU À ÉCOUTER

Une fois que l'intention de départ a été suscitée, on s'assurera que les élèves possèdent les connaissances de base face au sujet du discours à lire/écouter. Si l'élève ne possède aucune connaissance sur le sujet, il ne pourra pas extraire du discours lu/écouté le sens recherché.

Selon les valeurs intellectuelles et affectives attribuées par l'élève à ses connaissances du sujet, l'élève transformera, modifiera même le sens du discours lu/écouté.

C'est au moment de la stimulation de l'intention de communication, à l'aide d'un déclencheur, que l'enseignant pourra juger du niveau de la valeur intellectuelle et affective des connaissances des élèves et leur fournir, dans la mesure du possible, ce dont ils auront besoin. Ceci pourrait se faire au moyen d'une discussion sur le sujet de l'activité de compréhension qui sera proposée.

En regard des connaissances ayant une valeur intellectuelle, prenons l'exemple de l'activité de lecture ou d'écoute d'un discours expliquant les

consignes à suivre afin de fabriquer un cerf-volant. Suite au visionnement du film "Le cerf-volant autour du monde", l'enseignant pourrait poser des questions du genre:

- Est-ce qu'il y a quelqu'un dans votre famille qui possède un cerf-volant?

- Est-ce qu'il l'a fabriqué lui-même?

- Connaissez-vous quelqu'un qui a fabriqué son propre cerf-volant?

- Avez-vous déjà fabriqué un cerf-volant?

- Est-ce qu'il y a quelqu'un qui sait comment fabriquer un cerf-volant?

- Qui est capable de nous dire comment s'y prendre pour fabriquer un cerf-volant?

- De quoi a-t-on besoin pour fabriquer un cerf-volant?

- Est-ce que le film vous donne des indications sur ce dont on a besoin pour fabriquer un cerf-volant?

- D'après les images du film, comment pensez-vous que les enfants ont construit leur propre cerf-volant?

Toutes ces questions visent à accomplir deux choses:

- déclencher une discussion visant à mettre en relief ce que les élèves savent déjà à propos de la fabrication d'un cerf-volant;

- fournir à l'élève des connaissances sur le sujet du discours qui sera à lire/écouter en utilisant des parties du film contenant des informations à cet effet.

Le but d'une discussion sur le sujet du discours à lire/écouter ne sera pas le même lorsqu'il s'agit des connaissances ayant une valeur affective. Ici, l'enseignant essaiera plutôt de voir si le sujet du discours proposé a une connotation positive ou négative pour ses élèves. En d'autres termes, il s'agira de laisser les élèves verbaliser leurs peurs, leurs appréhensions et leurs réserves face au sujet du discours à comprendre.

Prenons l'exemple d'une activité d'écoute d'un film fantaisiste sur les joies de Noël. Dans ce cas, le déclencheur pourrait être un exposé oral d'un élève d'une autre classe sur sa façon de vivre la période de Noël. À partir de cet exposé, l'enseignant pourrait poser des questions du genre:

- Est-ce qu'il y a quelqu'un dans la classe qui peut nous raconter un souvenir agréable qu'il a de Noël?

- Pensez-vous que tout le monde est heureux à Noël?

- Pourquoi certaines personnes ne sont pas heureuses à Noël?

- Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour rendre ces personnes heureuses?

Sans poser directement la question aux élèves, l'enseignant pourra soulever la possibilité de personnes ayant eu une expérience désagréable à Noël. Ainsi, il pourra stimuler certains élèves qui ont eu des expériences négatives à y faire référence indirectement. L'enseignant ne pourra pas remédier aux expériences négatives vécues par certains élèves relatives au sujet du discours à comprendre. Il pourra, tout au plus, changer le sujet de l'activité de compréhension ou s'attendre à ce que ces élèves en retirent un sens différent de celui communiqué par l'auteur du discours.

3. PROPOSITION OU ORIENTATION DES ÉLÈVES VERS L'ARTICULATION D'UNE ACTIVITÉ DE COMMUNICATION

Dans ce volet, l'enseignant proposera l'activité de compréhension orale ou écrite qui sera à faire selon l'intention suscitée. Si possible, l'enseignant pourra aider les élèves à articuler comment ils voudraient réaliser leur intention de communication, soit les laisser formuler eux-mêmes l'activité de compréhension qu'ils voudraient faire. Comme indiqué antérieurement, cela dépendrait du degré d'autonomie des élèves. Il n'est pas à conseiller de leur attribuer cette responsabilité tout d'un coup, sans qu'ils y soient habitués dès le départ. C'est un processus qui prend du temps à se faire.

Dans le cas où l'enseignant propose l'activité de communication à faire, il sera essentiel qu'il articule clairement les consignes que les élèves auront à suivre lors de son déroulement. Prenons le cas d'une activité de compréhension écrite d'un discours incitatif sur la fabrication d'un anémomètre. L'enseignant pourrait en articuler les consignes dans les termes suivants:

> Lisez le texte intitulé, "Comment mesurer la vitesse du vent", et identifiez les informations dont vous aurez besoin afin de fabriquer un anémomètre.

Il en est de même si l'enseignant décide d'amener ses élèves à formuler eux-mêmes l'activité qu'ils veulent faire pour réaliser leur intention de communication. L'enseignant pourra procéder par la technique du remue-méninges. Prenons le cas d'élèves désireux de faire un voyage au centre de ski local, mais qui n'ont aucune information quant à la façon de s'y rendre, au coût d'hébergement, au coût des repas, etc. L'enseignant pourrait leur poser des questions du genre:

- Sur quoi devons-nous nous informer avant de nous rendre au centre de ski?

- Qu'est-ce qu'on pourrait bien faire pour obtenir l'information dont on a besoin?

Le but ici sera d'amener les élèves à identifier les catégories d'informations recherchées et les sources qu'ils pourraient utiliser. Ces sources d'informations pourraient être une banque de données sur ordinateur, des pamphlets publicitaires, etc. Selon le type de source d'informations identifiées, les élèves pourraient en faire l'objet d'une activité de compréhension. En même temps, l'enseignant devra les amener à préciser le type d'informations qu'ils rechercheront lors de la réalisation de l'activité de compréhension.

4. COMMUNICATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE À POURSUIVRE

Une fois que l'activité de compréhension et l'intention de départ sont bien articulées, viendra le moment où on devra se pencher sur les objectifs à poursuivre. Comme indiqué antérieurement, ces objectifs décriront ce sur quoi les élèves et l'enseignant devront porter une attention particulière lors de la réalisation de l'activité de compréhension, de l'objectivation et de l'évaluation des apprentissages à faire. À cette étape, l'enseignant communiquera au groupe les objectifs d'apprentissage à poursuivre.

C. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

Fondamentalement, cette étape se résume pour l'élève à extraire le sens du discours à lire/écouter selon l'intention de communication à réaliser. Selon les consignes à exécuter, l'élève recherchera les éléments d'informations dont il aura besoin afin de répondre à l'intention de départ.

Durant cette étape, le rôle de l'enseignant se limitera à rappeler à l'élève l'intention de communication et ce sur quoi il devra porter attention lors de l'écoute ou de la lecture du discours proposé.

D. OBJECTIVATION

Essentiellement, l'objectivation est un processus de réflexion de la part de l'élève sur son activité de compréhension (les informations qu'il a comprises) et comment il y est arrivé (les stratégies qu'il a employées). Cette étape n'est

pas une phase d'évaluation en soi. Elle fournit à l'enseignant et à l'élève une rétroaction immédiate suite à la réalisation de l'activité. La raison d'être de l'objectivation est d'amener l'élève à identifier les succès et les faiblesses, afin de se réajuster en conséquence lors des activités de réinvestissement qui suivront. Il faut éviter que l'objectivation ne soit qu'une période de questions qu'on pose à toute la classe. Il faudra tenter d'amener les élèves à parler aussi naturellement que possible de leur démarche et du produit final de l'activité de compréhension. En cas de blocage, l'enseignant pourra poser des questions qui les amèneront à se raconter (à l'oral ou à l'écrit). Il ne faut pas que cela devienne un processus mécanique genre question-réponse.

1. OBJECTIVATION D'UNE LECTURE

Selon Chamberland (1986), la séance d'objectivation devra se faire en tenant compte de deux paramètres:

- faire le bilan de la lecture, c'est-à-dire orienter l'élève à verbaliser ce qu'il a trouvé dans le texte, compte tenu de l'intention qui sous-tendait l'activité de lecture;

- faire réfléchir l'élève sur la manière qu'il s'y est pris pour aller chercher le sens recherché dans le texte. Ceci réfère à ses connaissances antérieures du sujet, à ses connaissances linguistiques et cognitives.

Le premier volet de l'objectivation de la lecture devra se faire par rapport à l'objectif défini au niveau de l'habileté. Il s'agira de faire revenir l'élève sur son intention de départ et de l'amener à dire ce qu'il a pu retirer du texte lu:

- Qu'est-ce que tu as trouvé comme information sur la façon de garder et de nourrir une perruche?

- As-tu trouvé tout ce que tu cherchais?

Il devra aussi orienter l'élève à évaluer la pertinence du texte par rapport à l'intention de lecture. Ce retour pourrait se faire par le biais de questions comme la suivante:

- Est-ce que tu penses que le texte contenait toutes les instructions nécessaires pour fabriquer ton masque d'Halloween?

Le second volet de l'objectivation d'une lecture vise à amener l'élève à s'interroger sur la manière qu'il s'y est pris pour comprendre le sens d'un mot, d'une phrase ou d'une expression. Il s'agira de lui poser des questions du genre:

- Comment as-tu pu trouver ce que voulait dire l'expression "lent comme une tortue"?

- Quel mot n'es-tu pas arrivé à lire? Quel moyen as-tu utilisé pour le lire?

Il est préférable que ce volet de l'objectivation se fasse en groupe. Pour un même mot, plusieurs élèves pourront avoir eu recours à différentes stratégies pour en comprendre le sens. Il serait utile que les élèves qui privilégient une stratégie en particulier s'aperçoivent qu'il existe d'autres manières d'accéder au sens d'un mot. Certains élèves découvriront de nouvelles stratégies qui seront beaucoup plus efficaces pour eux que celles dont ils faisaient usage auparavant.

2. OBJECTIVATION DE L'ÉCOUTE D'UN DISCOURS ORAL

En ce qui concerne l'écoute d'un discours oral, la séance d'objectivation ne portera que sur le bilan de l'activité de compréhension. Il est utopique de suggérer qu'un élève puisse relater la manière qu'il s'y est pris pour comprendre le sens du discours oral qu'il a écouté. Ainsi, l'objectivation du bilan de l'activité de compréhension à l'oral se déroulera de façon similaire à l'objectivation d'une lecture. Prenons l'exemple dans lequel l'élève a dû

écouter un film sur le système solaire. L'enseignant pourrait amener l'élève à verbaliser s'il a compris les informations qu'il recherchait selon son intention. L'enseignant pourrait lui poser des questions comme:

- Combien y a-t-il de planètes dans notre système solaire?

- Pourrais-tu me dire, dans tes mots, pourquoi on ne peut pas vivre sur les autres planètes de notre système solaire?

3. MISE EN GARDE

Dans la pratique de tous les jours, il ne faut pas s'attendre à ce que les élèves objectivent leur démarche et leur produit dès le premier jour. Au tout début, les élèves pourront plutôt objectiver le bilan de l'activité de compréhension. Cela sera très normal puisque objectiver le bilan d'une activité de compréhension par rapport à des critères précis (les objectifs), connus de l'élève, est une opération concrète. L'élève a tous les éléments devant lui et il n'a qu'à se concentrer sur ces éléments concrets.

Par contre, l'objectivation de la manière d'accéder au sens requiert, de la part de l'élève, la reconstitution d'une stratégie à partir d'une expérience passée lors de la réalisation de l'activité prescrite. Cette opération fait appel à une certaine capacité d'abstraction. Plusieurs élèves du deuxième cycle de l'élémentaire ne seront pas prêts intellectuellement à s'engager dans une telle opération. Alors, si certains élèves ne semblent pas pouvoir objectiver efficacement leur démarche, il faudra attendre qu'ils atteignent ce niveau de maturité intellectuelle qui leur permettra de le faire.

E. ACQUISITION DES CONNAISSANCES ET DES TECHNIQUES AU NIVEAU DE LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

Durant cette étape, l'élève sera amené à faire un retour sur le texte lu afin de développer ou de revenir sur certaines connaissances et techniques prescrites au programme. Toujours en fonction des objectifs de départ, l'enseignant pourra amener les élèves à observer et à déduire des règles d'usage relatives à

des cas d'orthographe grammaticale* et à développer des techniques. Ainsi, l'élève pourra être amené, selon son niveau et les objectifs visés:

- à identifier des mots contenant un tel préfixe;

- à compter le nombre de phrases complexes;

- à identifier le texte le plus pertinent pour répondre à son intention de communication.

Ces connaissances et ces techniques pourront être initiées ou renforcées à l'aide d'exercices tirés d'un matériel didactique. Par contre, l'étude de ces connaissances et techniques ne devra se faire qu'en contexte signifiant de lecture. Il faut se rappeler que les connaissances stipulées dans le programme d'études ne sont que des stratégies pour aider l'élève à comprendre un texte. Lors de la phase d'évaluation, l'enseignant cherchera surtout à vérifier si l'élève a compris le message. Ces connaissances ne sont pas à évaluer comme telles puisqu'elles n'existent que pour soutenir l'élève dans sa recherche du sens d'un message.

F. RÉINVESTISSEMENT

Le réinvestissement est essentiellement une **nouvelle activité** de compréhension. C'est, en fait, une phase de consolidation précédant l'étape d'évaluation des apprentissages prescrits dans les objectifs de départ. Avant de passer à une évaluation de ces apprentissages, il sera essentiel que l'élève ait la chance de pouvoir réutiliser ses acquis dans un certain nombre d'activités de compréhension, afin de les maîtriser correctement. Une activité seule n'est pas suffisante pour assurer un apprentissage durable. Pour cette raison, il est normal de prévoir que la maîtrise des apprentissages prescrits requerra plusieurs activités de réinvestissement avant de passer à l'évaluation. Cette activité de réinvestissement pourra être réalisée le lendemain, dans une semaine ou dans un mois. Le temps est à la discrétion de l'enseignant.

* Voir la démarche proposée pour l'étude de l'orthographe grammaticale, à la page 111.

Il n'est pas nécessaire que l'activité de réinvestissement se fasse dans le cadre de la classe de français. L'enseignant pourra tout aussi bien utiliser une activité de compréhension à réaliser dans le cadre de la classe d'études sociales ou de sciences. Prenons l'exemple d'un élève qui vient de terminer la lecture d'un texte incitatif sur des consignes à suivre pour la construction d'une cabane à oiseaux. Suite à l'objectivation, l'activité de réinvestissement pourrait très bien être réalisée durant la classe de sciences. L'élève pourrait être mis en situation de réutiliser son habileté à lire un texte incitatif, en lisant des consignes à suivre pour réaliser une expérience illustrant la théorie de l'expansion des gaz. L'objectif poursuivi au niveau de l'habileté serait le même que pour l'activité précédente réalisée en classe de français: lire un texte incitatif donnant des consignes, afin de réaliser un projet déterminé.

Ainsi, l'activité de réinvestissement pourra se réaliser dans le cadre d'une matière autre que le français et avoir, à la rigueur, un thème différent de celui qui vient de se terminer. Les deux points à observer seront:

- de s'assurer que l'élève lira/écoutera le même type de discours;

- de s'assurer que chacune de ces activités permettra à l'élève de poursuivre les mêmes objectifs d'apprentissage.

Prenons l'exemple de cette activité de départ qui se formule en ces termes:

> En lisant un texte informatif, l'élève devra identifier les règles de sécurité à observer lorsqu'on est à bicyclette.

L'activité de réinvestissement qui suivra devra se faire en compréhension écrite et porter sur la lecture d'un discours à caractère informatif. La démarche à suivre pour le déroulement d'une activité de réinvestissement suivra les mêmes étapes que pour l'activité qui vient de se terminer, c'est-à-dire:



Suite à chaque activité de réinvestissement, l'enseignant pourra procéder, pour lui-même seulement, à une évaluation informelle des apprentissages de l'élève. Il ne s'agit pas de faire une évaluation en vue de porter un jugement final sur la performance de l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissage. Pour l'enseignant, il s'agit seulement:

- de situer chaque élève par rapport aux apprentissages visés;

- de se renseigner sur les points forts et les faiblesses de chaque élève;

- d'aider l'élève dans le cheminement de ses apprentissages;

- de favoriser le choix d'activités de réinvestissement plus adéquates, s'il y a lieu.

G. ÉVALUATION

Cette partie sur l'évaluation des apprentissages de l'élève fournira des indications pratiques relativement aux points suivants:

- la nature de la démarche évaluative proposée;

- ce qu'on cherche à évaluer;

- comment se déroule l'évaluation des apprentissages poursuivis.

1. NATURE DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION PROPOSÉE

L'évaluation n'est pas considérée comme une fin en soi, un point d'arrivée où le cheminement de l'élève trouve sa fin. Elle est plutôt vue comme faisant partie d'une dynamique d'observation, de jugement et de prise de décision quant aux choix à prendre pour faire avancer l'élève dans son cheminement, tout en mettant en évidence ses forces et en palliant à ses faiblesses.

Cette définition du processus d'évaluation lui attribue deux rôles fondamentaux. Dans un premier temps, son rôle est de permettre à l'enseignant de recueillir des informations sur la performance* de l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissage poursuivis. Ceci est fait afin d'identifier non seulement les faiblesses de l'élève, mais aussi ses forces. Dans un deuxième temps, elle permet à l'enseignant de mieux choisir les activités de communication qui peuvent permettre à l'élève de faire valoir ses forces, tout en palliant à ses faiblesses.

La démarche que nous proposons met l'accent sur une évaluation menant à une interprétation critériée, c'est-à-dire une évaluation visant à mesurer et à juger la performance de l'élève par rapport aux apprentissages visés et non pas par rapport au groupe.

---

* Performance: Dans une situation de compréhension écrite ou orale de comportements de l'ordre du savoir-faire (habileté) et du savoir (connaissances et techniques), l'exercice est de dégager/extraire l'information d'un texte, en observant notamment si l'élève effectue le/s processus mental/aux attendu/s. À titre d'exemple, prenons le cas de l'élève qui devra lire un texte ludique afin d'énumérer tous les personnages de l'histoire. Dans cette situation, l'évaluation portera entièrement sur sa capacité de dégager/d'extraire l'information relative aux personnages de l'histoire. Lorsque l'élève énumérera les personnages de l'histoire, l'enseignant sera en mesure d'observer si l'élève est capable de repérer l'information requise en fonction de l'intention poursuivie.

2. QU'EST-CE QU'ON ÉVALUE?

La démarche d'ÉVALUATION est liée essentiellement aux OBJECTIFS d'apprentissage à poursuivre. Comme mentionné auparavant, les objectifs prescrits au programme d'études font référence à une performance minimale à atteindre concernant le savoir-faire (habileté à développer) et les processus mentaux à exercer.

L'évaluation de l'habileté à lire équivaut à vérifier dans quelle mesure les élèves pourront répondre à une intention de lecture (Gagnon, 1985). De fait, quand on évalue l'habileté à lire d'un élève, on cherche à vérifier sa manière de comprendre et d'extraire l'information requise en fonction de l'intention de communication.

En compréhension orale, l'évaluation portera essentiellement sur l'habileté de l'élève à extraire et à comprendre l'information recherchée selon l'intention poursuivie, tout en exerçant le processus mental approprié.

3. COMMENT SE DÉROULE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION?

La démarche d'évaluation est un processus qui se réalise en trois étapes:

- la MESURE des apprentissages à faire;
- le JUGEMENT des résultats de la mesure des apprentissages à faire;
- la DÉCISION à porter sur les activités à entreprendre suite au jugement posé.

Ces étapes sont d'importance égale et forment un tout indissociable.

a) La mesure

L'étape de la mesure implique de la part de l'enseignant des décisions au niveau:

- des informations à recueillir concernant la performance de l'élève en compréhension;

- de l'activité de compréhension à faire réaliser pour faire ressortir le niveau de performance de l'élève par rapport aux apprentissages visés;

- de l'instrument de mesure à construire en prévision d'une interprétation critériée des informations recueillies.

Pour se guider au niveau des informations à recueillir, l'enseignant devra spécifier les critères qui détermineront le type d'informations qu'il utilisera pour effectuer son interprétation et son jugement de la performance de l'élève en compréhension orale et écrite. Ces critères seront de fait les objectifs d'apprentissage de départ. Nous ne reprendrons pas complètement les explications sur la nature et la formulation d'un objectif d'apprentissage. Ceci a déjà été traité antérieurement.

Voici, à titre d'exemple, des objectifs qui pourraient servir de critères pour la sélection et la cueillette d'informations sur la performance des élèves en compréhension écrite et orale d'un discours à caractère incitatif.

<u>Activité de lecture</u>

- Habileté: l'élève devra lire un texte sur la vitesse du vent afin de repérer les informations nécessaires pour fabriquer un anémomètre.

Activité d'écoute

- Habileté: En écoutant un pair décrire son voyage en Europe, l'élève devra tracer sur une carte de l'Europe le trajet fait par le locuteur.

Une fois ces objectifs formulés, l'enseignant devra déterminer lui-même, ou avec l'aide de ses élèves, le type d'activité de compréhension dont il se servira pour effectuer sa mesure. Puisque que le phénomène de compréhension n'est pas observable en soi, **la nouvelle activité choisie** devra amener l'élève à exploiter l'information d'un texte pour réaliser une tâche précise. Prenons l'exemple de l'élève qui devra écouter un pair décrire son voyage en Europe afin de tracer sur une carte l'itinéraire suivi par le locuteur. En faisant tracer cet itinéraire à l'élève, l'enseignant sera en mesure d'observer si l'élève est capable d'extraire/ de dégager l'information requise pour réaliser la tâche. La tâche à faire à partir des informations contenues dans un discours oral ou écrit, pourrait aussi prendre la forme d'une liste à dresser, du mime, d'expériences à faire, d'un tableau à compléter, etc. Il faut préciser ici que l'activité choisie n'est qu'une étape visant à faire ressortir le niveau de compétence de l'élève en regard de l'habileté à exercer.

Tout comme pour l'activité de réinvestissement, celle qui sera choisie à des fins d'évaluation pourra se réaliser dans une matière autre que le français. L'essentiel sera que l'activité choisie se prête bien à la mesure de la performance de l'élève, en fonction des objectifs d'apprentissage prévus.

Il faudra aussi que l'enseignant s'assure que l'activité qu'il proposera aux élèves à des fins d'évaluation soit du même degré de difficulté que les activités qui ont été réalisées pour développer et consolider l'habileté à lire un texte à caractère déterminé. Par exemple, si l'élève a été mis en situation où il devait repérer et regrouper des informations données explicitement dans les textes lus, l'activité proposée à des fins d'évaluation devra être de même nature.

En prévision d'une interprétation critériée des résultats obtenus lors de la réalisation de l'activité choisie, l'enseignant devra préparer un instrument de mesure. Ce dernier pourra prendre la forme d'une grille d'observation incluant l'essentiel de tous les objectifs représentant et décrivant les apprentissages à vérifier au niveau de l'habileté. Il est important que le niveau de performance recherché soit bien articulé dans la grille. Il faut se rappeler que l'interprétation critériée se fait à l'aide d'une terminologie faisant référence à la performance visée lors de la réalisation de l'activité de compréhension choisie. Selon le type de situation, le seuil de performance pourra varier en conséquence. Par exemple, dans le cas où l'élève devra tracer l'itinéraire de voyage suivi par un pair en Europe, le seuil de performance pourrait se formuler ainsi:

> En écoutant un pair décrire son voyage en Europe, l'élève devra tracer toutes les étapes de l'itinéraire suivi lors de ce voyage.

Dans cette formulation, le seuil de performance est spécifié par "toutes les étapes de l'itinéraire suivies lors de ce voyage". Par contre, à partir de la lecture d'un texte informatif sur l'ordinateur, l'élève devra repérer trois avantages de l'utilisation en classe sur les cinq présentés. Le seuil de performance serait atteint par un élève qui nommerait trois avantages.

Voici, à titre d'exemple, deux grilles d'observation construites à partir du contenu des objectifs formulés ci-dessus, l'une pour la compréhension d'un texte, l'autre pour la compréhension d'un discours oral.

COMPRÉHENSION

à l'oral

GRILLE D'OBSERVATION

NOM DE L'ÉLÈVE ________________

CRITÈRES D'OBSERVATION	SEUIL	
Habileté En écoutant un pair décrire son voyage en Europe, l'élève a pu retracer sur une carte toutes les étapes de l'itinéraire suivi lors de ce voyage.	s	
En écoutant un pair décrire son voyage en Europe, l'élève n'a pu retracer sur une carte que quelques étapes de l'itinéraire de ce voyage.		

COMPRÉHENSION

en lecture

GRILLE D'OBSERVATION

NOM DE L'ÉLÈVE ________________

CRITÈRES D'OBSERVATION	SEUIL	
Habileté En lisant le texte sur la vitesse du vent, l'élève a relevé toutes les informations nécessaires pour répondre à son intention de départ.	s	
En lisant le texte sur la vitesse du vent, l'élève a relevé un nombre insuffisant d'informations rendant impossible la satisfaction de son intention de départ.		

Ces deux grilles d'observation reprennent l'essentiel des objectifs que nous avons formulés précédemment en guise d'exemple. Le seuil de performance à atteindre est indiqué par le "s". L'interprétation de la performance de l'élève se fera en comparant sa performance réelle avec le seuil de performance prescrit dans la grille d'observation. Si l'élève a relevé toutes les informations nécessaires pour réaliser son intention de communication, il aura alors atteint le seuil de performance que l'enseignant a prescrit.

Cette grille d'observation ne fournit qu'une description des résultats obtenus pour chaque objectif par l'élève. Elle ne fournit aucune indication quant à savoir si la performance de l'élève est satisfaisante pour chaque objectif.

b) Le jugement de la performance de l'élève

Après l'interprétation des résultats obtenus par l'élève, l'enseignant devra juger si la performance de l'élève pour chaque objectif prescrit est satisfaisante ou non. C'est l'étape du jugement de la performance de l'élève. Ainsi, si l'élève a atteint le seuil de réussite prescrit pour l'objectif au niveau de l'habileté, l'enseignant jugera que l'élève a acquis une maîtrise satisfaisante au niveau de l'exercice de l'habileté de compréhension à l'oral ou à l'écrit.

c) La décision

Suite au jugement porté, l'enseignant se trouvera dans une situation où il devra décider des actions possibles pouvant être prises pour donner suite au jugement. Par exemple, si l'enseignant a jugé que l'élève ne peut pas exercer de façon satisfaisante l'habileté à comprendre à l'oral un discours incitatif, il pourra décider d'orienter l'élève à réaliser une autre activité de même nature.

Au niveau de l'étape de la décision, il faut être prudent pour ne pas conclure trop vite à la prescription d'activités supplémentaires comme moyen de pallier à certaines faiblesses qu'on aurait identifiées. Il est important de s'interroger sur la possibilité que d'autres variables environnantes aient pu influencer la performance de l'élève. Par exemple, l'activité aurait pu être démotivante pour l'élève, le menant ainsi à une faible performance qui ne refléterait pas sa vraie compétence. Le facteur temps aurait pu aussi jouer contre l'élève. Quoiqu'il en soit, il sera essentiel pour l'enseignant de s'interroger sur le pourquoi de la performance d'un élève. Il pourra aller jusqu'à chercher auprès de l'élève, au moyen d'une discussion informelle, les causes possibles d'une faible performance. Ainsi, la décision de l'enseignant pourrait être aussi de changer la stratégie d'enseignement, ou de changer la façon de proposer les activités de compréhension aux élèves.

H. SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE

En résumé, le déroulement complet de la démarche pédagogique requerra, de la part de l'enseignant et des élèves, la planification et la réalisation d'un minimum de trois activités signifiantes de compréhension orale ou écrite, selon le cas.

Suite à la formulation des objectifs d'apprentissage, la première activité signifiante à réaliser portera sur le développement de l'habileté et des connaissances prescrites dans ces objectifs.

La seconde activité visera la consolidation des apprentissages réalisés lors de la première activité, c'est-à-dire leur réinvestissement dans un nouveau contexte de compréhension. Il est à noter qu'au niveau du réinvestissement, il pourra y avoir plus d'une activité signifiante de compréhension orale ou écrite. Cela dépendra des besoins des élèves.

La dernière activité sera choisie et réalisée à des fins d'évaluation des apprentissages faits lors des activités de développement et de réinvestissement (phase de consolidation).

Ainsi, le nombre minimal d'activités à réaliser dans le cadre de la démarche pédagogique proposée dans ce guide, peut s'illustrer à l'aide du tableau suivant:

PHASE DE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ ET DES CONNAISSANCES PRESCRITES DANS LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	l'activité signifiante de compréhension orale ou écrite, selon le cas
↓	
PHASE DE CONSOLIDATION - RÉINVESTISSEMENT DES APPRENTISSAGES FAITS LORS DE L'ACTIVITÉ PRÉCÉDENTE	au moins une activité signifiante de compréhension orale ou écrite, selon le cas
↓	
PHASE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES FAITS LORS DES ACTIVITÉS DE DÉVELOPPEMENT ET DE RÉINVESTISSEMENT	l'activité signifiante de compréhension orale ou écrite, selon le cas

Comme il a été mentionné auparavant, les activités choisies à des fins de développement, de réinvestissement et d'évaluation des apprentissages à faire pourront se réaliser dans des sujets autres que le français (études sociales, sciences, mathématiques, etc.). Peu importe le sujet, il faut garder à l'esprit que l'élève est constamment mis en situation de lecture pour avoir accès à des informations. Ainsi, il sera tout à fait normal d'utiliser les autres matières comme cadre au choix et à la réalisation d'activités de compréhension, à des fins de développement, de réinvestissement et d'évaluation de l'habileté et des connaissances déterminées.

Il faudra aussi que l'enseignant s'assure que toutes les activités réalisées dans le cadre de cette démarche, en fonction des mêmes objectifs d'apprentissage, aient le même degré de difficulté. Autrement, il sera impossible pour l'enseignant de savoir jusqu'à quel point l'élève maîtrise les apprentissages à faire si ces derniers sont développés, réinvestis et évalués dans des contextes ayant des degrés de difficultés différents.

Chacune de ces activités requerra de la part de l'enseignant et des élèves, l'exécution d'un certain nombre d'étapes (amorce, objectivation, etc.) qui varieront selon qu'on se situe au niveau de l'activité de développement, de

réinvestissement ou d'évaluation. Par exemple, est-ce qu'on fait une amorce avant la réalisation d'une activité choisie à des fins d'évaluation? Est-ce qu'on fait une objectivation après la réalisation d'une activité de réinvestissement? Le tableau suivant répond aux questions de ce genre, en indiquant les étapes à suivre pour une activité de développement, de réinvestissement et d'évaluation des apprentissages à faire.

PHASE	NOMBRE D'ACTIVITÉS	ÉTAPES À SUIVRE
Phase de développement des apprentissages prescrits dans les objectifs à poursuivre	une activité signifiante de compréhension orale ou écrite	. amorce . réalisation de l'activité . objectivation . développement des connaissances et des techniques (lecture seulement)
Phase de réinvestissement des apprentissages à faire	minimum d'une activité signifiante de compréhension orale ou écrite	. amorce . réalisation de l'activité . objectivation . développement des connaissances et des techniques (lecture seulement)
Phase d'évaluation des apprentissages à faire	une activité signifiante de compréhension orale ou écrite	. amorce . réalisation de l'activité

III. L'ÉLÈVE EN SITUATION DE PRODUCTION ORALE ET ÉCRITE

En situation de production écrite ou orale, la démarche pédagogique se déroule selon ces étapes-clés:

IDENTIFICATION D'UN ÉVÉNEMENT OU D'UN SUJET POUVANT SUSCITER UNE INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION ET FORMULATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE À POURSUIVRE



AMORCE



RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ



OBJECTIVATION



COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE



RÉINVESTISSEMENT



ÉVALUATION

Chacune de ces étapes constitue un préalable pour la suivante. En d'autres termes, l'ensemble de ces étapes est un tout indissociable. Afin de maximiser l'efficacité de la démarche, il est préférable que l'enseignant respecte l'esprit de chaque étape et considère chacune d'entre elles, non pas comme une fin en soi, mais plutôt comme faisant partie d'un processus d'apprentissage vécu par l'élève.

Nous allons maintenant expliquer la nature de chaque étape et comment elle se situe dans l'ensemble de la démarche pédagogique.

A. IDENTIFICATION D'UN ÉVÉNEMENT OU D'UN SUJET POUVANT SUSCITER UNE INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION ET FORMULATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE À POURSUIVRE

- Où se situe cette étape dans l'ensemble de la démarche et quelle en est la nature?

Dans le temps, cette étape se situe avant même qu'on présente à l'élève l'activité qu'il sera appelé à réaliser en classe. On cherche ici à formuler la direction que prendra le processus d'apprentissage. Quelle intention de communication veut-on faire réaliser à l'élève ou veut-il réaliser? Est-ce qu'on veut favoriser le développement de l'habileté à écrire ou à s'exprimer oralement? Quelles sont les connaissances et les techniques qu'on veut faire appliquer à l'élève? Voilà les questions auxquelles l'enseignant devra répondre au niveau de cette étape, avant même d'engager l'élève dans un processus d'apprentissage. On cherche à définir le cadre général dans lequel se déroulera tout le processus d'apprentissage.

Ainsi, pour l'enseignant, cette étape se résume, dans un premier temps, à identifier un événement ou un sujet pouvant susciter chez les élèves une INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION et à choisir ou à créer une série d'activités de production afin d'amener les élèves à la réaliser.

Dans un deuxième temps, elle se résume à formuler les objectifs d'apprentissage à poursuivre au niveau de l'habileté, des connaissances et des techniques.

1. IDENTIFICATION D'UN ÉVÉNEMENT OU D'UN SUJET POUVANT SUSCITER UNE INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION CHEZ L'ÉLÈVE

a) Significativité des activités de communication

Tel que mentionné dans les principes directeurs, une activité de communication n'est SIGNIFIANTE que dans la mesure où elle vise à satisfaire chez l'élève une INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION suscitée par un élément de son vécu (un événement,...) ou par un sujet qui

stimule sa curiosité. À partir d'un événement, d'un sujet, etc., l'enseignant pourra identifier quel type d'intention réelle de communication pourra être suscitée chez ses élèves. Il pourra s'en servir comme objet à l'articulation et à la réalisation d'une activité signifiante de communication.

À titre d'exemple, prenons le cas d'un groupe d'élèves de sixième année travaillant à la mise sur pied d'une exposition de dessins qui illustrent les divers aspects de la vie de leur école, de leur quartier et de leur ville. Il est probable que les élèves exprimeront l'intention d'inviter parents et amis à y assister. Cette intention d'inviter des gens pourrait s'articuler sous la forme d'une production écrite ou orale à caractère incitatif. Elle pourrait consister en la rédaction d'une invitation. Elle pourrait être aussi la production à l'oral d'un message publicitaire à communiquer à un public.

Il est à conseiller de se constituer plusieurs activités signifiantes de production pour une même intention réelle de communication.

b) Respect d'un équilibre quantitatif entre les activités de production s'adressant à chaque type de discours

Selon les événements, les sujets ou thèmes qui seront choisis par l'enseignant ou proposés par les élèves, l'intention réelle de communication qui sera suscitée variera en conséquence. Ainsi, selon l'intention qu'il voudra satisfaire, l'élève sera appelé à produire divers types de discours (incitatif, informatif, poétique/ludique et expressif). Il sera important de s'assurer que l'ensemble des activités de production orales et écrites, réalisées au cours de l'année, permettront à l'élève de produire toute la gamme des discours qui existent. Afin d'aider l'enseignant à atteindre cet équilibre, nous incluons une grille permettant d'inscrire le titre des activités réalisées sous chaque discours, selon qu'elles se situent en production orale ou écrite. Cette grille pourra aussi servir pour équilibrer le nombre d'activités réalisées en production et en compréhension orale et écrite tout au long de l'année.

RÉPARTITION DES DISCOURS

		DISCOURS INFORMATIF	DISCOURS INCITATIF	DISCOURS EXPRESSIF	DISCOURS LUDIQUE-POÉTIQUE
COMPRÉHENSION	ORALE				
	ÉCRITE				
PRODUCTION	ORALE				
	ÉCRITE				

2. FORMULATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE À POURSUIVRE

a) Pourquoi formuler des objectifs?

Une fois que l'enseignant a déterminé l'intention de communication à réaliser et l'activité correspondante, viendra le moment où il devra formuler les objectifs d'apprentissage à poursuivre au niveau de l'habileté, des connaissances et des techniques. La formulation de ces objectifs permettra de définir ce sur quoi l'élève et l'enseignant porteront une attention particulière tout au long du déroulement du processus d'apprentissage. Du même coup, ces objectifs constitueront les critères en fonction desquelles se feront l'objectivation et l'évaluation des apprentissages.

b) Quels objectifs sélectionner et comment les formuler?

Pour aider à l'identification et à la formulation de ces objectifs, l'enseignant devra se servir des objectifs prescrits au programme d'études et sélectionner ceux qui seront susceptibles d'être poursuivis lors de la réalisation des activités choisies. L'enseignant ne pourra pas retranscrire directement les objectifs du programme dans leur formulation originale. Tout en respectant l'esprit des objectifs sélectionnés à partir du programme d'études, l'enseignant devra les reformuler de façon à ce qu'ils correspondent mieux au type d'activités qu'il voudra proposer aux élèves. L'enseignant devra sélectionner des OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE relatifs à l'HABILETÉ à développer, aux CONNAISSANCES et aux TECHNIQUES à appliquer en contexte.

L'objectif formulé au niveau de l'HABILETÉ (savoir-faire) décrira ce que l'élève devra faire avec la langue dans une situation de production orale ou écrite, lorsqu'il devra réaliser une intention de communication déterminée. Il est important que l'objectif contienne des indications précises sur le seuil minimal de réussite qui est visé. Par exemple, l'objectif suivant est incomplet:

> L'élève devra informer, par écrit, la classe sur la perruche.

Cet objectif ne comporte aucune indication sur le seuil de réussite sur lequel l'enseignant va se baser pour juger si l'intention d'informer a été bien réalisée par l'élève. Cet objectif devrait être rédigé comme suit:

> L'élève devra informer, par écrit, la classe sur la perruche en ce qui concerne sa description physique, la sorte de nourriture qu'elle mange et le type de cage dans laquelle on peut la garder.

Il s'agira de préciser le type d'informations à inclure dans le message afin de pleinement réaliser l'intention de communication.

Les objectifs spécifiques aux connaissances et aux techniques décriront ce que l'élève devra appliquer dans l'exercice de l'habileté visée. Ils devront en préciser le type et le seuil de réussite jugés acceptables. Par exemple, l'objectif suivant est incomplet:

> L'élève devra utiliser le verbe être et avoir dans sa production écrite sur la perruche.

L'enseignant précise que l'élève utilisera les verbes "être" et "avoir" mais sans spécifier à quel temps et avec quel degré de précision il doit les orthographier. Formulé de la sorte, il est impossible pour l'enseignant de mesurer et de juger le degré de compétence de l'élève à employer les verbes "être" et "avoir" en contexte signifiant, à un temps précis et en les orthographiant correctement. Cet objectif devrait être formulé en ces termes:

> L'élève devra utiliser et orthographier correctement les verbes "être" et "avoir" lorsqu'il les utilise au présent de l'indicatif.

c) Combien d'objectifs doit-on poursuivre à la fois?

Il est préférable de ne sélectionner qu'un nombre restreint d'objectifs à la fois. Les recherches en pédagogie indiquent qu'il est plus efficace d'orienter l'élève à travailler sur un nombre restreint de points (habileté, connaissances, etc.), que de disperser son attention en considérant trop d'éléments à la fois. Au deuxième cycle de l'élémentaire, pour une même activité, il est à conseiller de formuler un objectif au niveau de l'habileté, un ou deux relatifs aux connaissances et un objectif concernant les techniques.

À titre d'exemple, prenons le cas d'élèves de quatrième année qui doivent rédiger une invitation (discours incitatif), afin d'inviter parents et amis à venir assister à leur exposition d'art. Dans le cadre de cette

activité de production écrite, l'enseignant ne pourra sélectionner que les objectifs suivants:

Objectif au niveau de l'habileté

L'élève devra rédiger des consignes simples afin d'inviter un public à venir assister à une exposition, en leur communiquant les informations relatives au thème de l'exposition, au lieu où elle se tiendra à la date de sa tenue, aux heures d'ouverture et de fermeture.

Objectif au niveau des connaissances

L'élève devra commencer toutes ses phrases par une majuscule et les terminer par un point.

Objectif au niveau des techniques

L'élève devra former correctement toutes ses lettres en écriture cursive.

d) Principes à retenir concernant les objectifs d'apprentissage

Les principes fondamentaux à respecter dans la sélection et la formulation des objectifs se résument ainsi:

- on doit sélectionner que peu d'objectifs à la fois;

- les objectifs choisis devront couvrir l'habileté à développer les connaissances et/ou les techniques à appliquer en contexte;

- l'objectif doit être formulé en comportement observable;

- l'objectif doit contenir des indications quant au seuil minimal de réussite.

B. AMORCE

L'étape de l'amorce se veut être une phase préparatoire à la réalisation de l'activité qui sera à faire par les élèves. Pendant cette étape, l'enseignant a le rôle:

- de susciter une intention réelle de communication chez ses élèves, par le biais d'un élément déclencheur (une lecture, une affiche, un événement, une personne invitée, etc.);

- de proposer à ses élèves ou de les orienter à formuler une activité qu'ils feront afin de réaliser, sous la forme d'un message, l'intention de communication suscitée précédemment;

- d'orienter ses élèves à déterminer les caractéristiques du public visé par leur message oral ou écrit;

- d'orienter ses élèves à identifier les moyens de diffusion à utiliser pour rejoindre le public visé;

- de communiquer aux élèves les objectifs d'apprentissage à poursuivre ou de les orienter à identifier les apprentissages à faire et de les formuler en objectifs d'apprentissage;

Note: L'ordre décrit ci-dessus n'est donné qu'à titre suggestif. Bien que le processus d'amorce doive débuter en suscitant une intention réelle de communication, les autres volets de l'amorce peuvent se dérouler dans un ordre différent, selon les impératifs du moment.

Nous allons maintenant expliquer comment le rôle de l'enseignant se vit en salle de classe, dans le cadre de chacun de ces volets de l'amorce. Nous mettrons en relief, là où cela est possible, comment l'enseignant peut orienter

l'élève à assumer une responsabilité grandissante vis-à-vis l'articulation d'une intention de communication, d'une activité de communication et des objectifs d'apprentissage.

Il existera toujours pour l'élève la possibilité d'articuler lui-même l'intention de communication à réaliser, comment il voudrait la réaliser (identifier le type d'activité à faire) et quels objectifs d'apprentissage il poursuivrait. Mais avant d'en arriver à ce degré d'autonomie, il sera préférable que l'enseignant prenne l'initiative lors du déroulement de l'amorce. Petit à petit, il pourra amener ses élèves à jouer un rôle de plus en plus actif dans la définition des intentions de communication à poursuivre, des activités à exécuter et des apprentissages à faire.

1. SUSCITER UNE INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION

Comme il a été indiqué précédemment, une activité de production écrite ou orale n'est signifiante aux yeux de l'élève que dans la mesure où elle répond à une intention de communication qui lui est propre. Lors de l'amorce, l'enseignant pourra utiliser toute une gamme de déclencheurs (événements de classe, affiche, film, fête, etc.) qu'il jugera susceptibles de susciter chez ses élèves une intention réelle de communication.

Ce déclencheur pourra prendre plusieurs formes. Par exemple, si l'enseignant voulait amener ses élèves à produire à l'oral un discours à caractère incitatif, il pourrait utiliser une fête de l'école, ou tout autre événement culturel qui aurait lieu à l'école, pour susciter une intention de produire un tel discours. Durant la préparation de la fête ou du spectacle, l'enseignant pourrait poser la question suivante:

- Est-ce que vous pensez qu'il y aura du monde à votre fête ou spectacle?

À partir d'une question de ce genre, l'enseignant pourra déclencher une discussion chez ses élèves. Il pourra les orienter à identifier et à articuler dans leurs propres mots, l'intention de communication à réaliser en réponse

à la question posée. Dans ce cas-ci, les élèves exprimeront probablement le besoin d'inviter les élèves de l'école et leurs parents à assister à leur fête ou événement culturel.

Un autre exemple serait le cas où l'enseignant voudrait que ses élèves produisent à l'écrit un discours à caractère informatif sur le thème de la sécurité routière. Pour susciter l'intention de produire un tel discours, l'enseignant pourrait profiter de la visite d'un/e agent/e de police donnant une session d'information sur les règles de sécurité à suivre lorsqu'on fait de la bicyclette. À partir de cette visite, l'enseignant pourrait demander à ses élèves si tous leurs amis sont au courant de ces règles de sécurité. Est-ce qu'il y aurait lieu de les informer? Par la visite de l'agent/e de police et des questions posées par la suite, l'enseignant pourrait susciter chez ses élèves une intention réelle d'informer un public sur les règles de sécurité à observer à bicyclette.

Dans le cas où l'enseignant voudrait que ses élèves produisent à l'écrit un discours à caractère ludique, sur le thème de l'espace, il pourrait les amener à le produire au moyen du visionnement du film "La guerre des étoiles". À partir de ce film, l'enseignant pourrait, au moyen de questions diverses, amener les élèves à se mettre dans la peau d'un des personnages principaux du film et à s'imaginer comment ils vivraient cette aventure. Ici, le résultat serait d'avoir suscité chez les élèves une intention réelle de se divertir et de divertir un public, par la production d'un discours à caractère ludique.

Si l'activité que l'enseignant voudrait proposer aux élèves se réalisait à l'oral, rien n'empêcherait que le déclencheur soit introduit à l'écrit. Dans le cas de la production d'un discours écrit à caractère informatif, sur les règles de sécurité à observer à bicyclette, l'enseignant aurait pu facilement susciter l'intention de communication au moyen d'un film. Il n'est pas nécessaire non plus que le déclencheur soit du même type que le discours que les élèves seront appelés à produire. De plus, il pourrait y avoir plus d'un déclencheur. Par exemple, afin de susciter une intention de pro-

duire un discours à caractère expressif à l'oral, l'enseignant pourrait se servir d'un film, suivi de la lecture d'un court texte.

L'important est de susciter chez les élèves une intention réelle de communication, à partir d'un événement vécu ou d'un sujet d'intérêt et de les orienter, dans la mesure du possible, à l'articuler dans leurs propres mots.

2. PROPOSITION D'UNE ACTIVITÉ DE PRODUCTION

Dans ce volet, l'enseignant proposera une activité à faire dans le cadre de laquelle les élèves élaboreront un message qui traduira leur intention de communication. Si cela est possible, l'enseignant pourrait aider les élèves à articuler eux-mêmes la façon dont ils voudraient réaliser leur intention de communication, c'est-à-dire qu'ils formuleraient eux-mêmes le type d'activité de communication qu'ils voudraient faire. Ainsi, les élèves pourraient choisir de répondre à leur intention par une production orale ou écrite. Comme indiqué antérieurement, un tel rôle attribué aux élèves dépendrait de leur degré d'autonomie. Il n'est pas à conseiller de leur attribuer cette responsabilité tout d'un coup, sans qu'ils y soient habitués dès le départ. C'est un processus qui prend du temps à se faire.

Dans le cas où c'est l'enseignant qui proposera l'activité de communication à faire, il sera essentiel qu'il articule clairement les consignes que suivront les élèves lors de son déroulement.

Si l'enseignant décide d'amener ses élèves à formuler eux-mêmes le type et le contenu de l'activité qu'ils voudront faire, il pourra les amener à s'interroger sur la façon de réaliser leur intention de communication. Par exemple, si l'intention de communication est d'inviter un public à venir assister à une exposition de poterie, l'enseignant pourra amener ses élèves à articuler comment ils pourront réaliser cette intention au moyen de questions telles que:

- Habituellement, lorsque vous voulez qu'un/e ami/e vienne à la maison, qu'est-ce que vous lui dites? Comment le dites-vous?

- Est-ce que l'on peut dire la même chose à quelqu'un pour qu'il vienne à l'exposition de poterie que vous avez préparée?

- Qu'est-ce qu'on peut faire pour attirer des gens à notre exposition?

- Qu'est-ce qu'il faudrait leur dire?

- Comment leur dire? À l'oral? À l'écrit?

Le but ici sera d'amener les élèves à identifier le type d'activité et à déterminer si cette activité se réalisera à l'oral ou à l'écrit. En plus, il faudra les amener à déterminer les consignes à suivre pour construire le message à communiquer. Dans le cas de la rédaction d'une invitation, l'enseignant pourrait poser des questions du genre:

- Comment commence-t-on une lettre d'invitation?

- Qu'est-ce qu'il faut inclure dans notre invitation?

- Quelle est la première chose qu'il faut dire? La deuxième chose?

- Qu'inscrit-on en terminant une lettre d'invitation?

3. IDENTIFICATION DES CARACTÉRISTIQUES DU PUBLIC CIBLE

Une production écrite ou orale est faite pour être communiquée à un public. Pour qu'elle soit comprise par ce public, il est important d'amener les élèves à s'interroger sur la question suivante:

- À qui voulons-nous communiquer notre message?

À partir de ce genre de question, l'enseignant pourra inciter les élèves à identifier le public auquel ils voudront s'adresser. Le but de ce volet sera d'amener les élèves à prendre conscience qu'il y aura un public qui écoutera ou lira leur discours. Alors, il deviendra essentiel qu'ils aient une idée de la composition de ce public. Par exemple, dans le cas de la rédaction d'une invitation, est-ce qu'on veut s'adresser exclusivement aux élèves de l'école, aux parents ou aux enseignants? Connaître le type de public cible permettra aux élèves de mieux adapter leur message aux interlocuteurs. Cela leur permettra aussi de mieux choisir la façon dont ils diffuseront leur message. Ceci nous amène au volet suivant de l'amorce, c'est-à-dire le choix d'un moyen de diffusion.

4. CHOIX D'UN MOYEN DE DIFFUSION DU MESSAGE

Pour s'assurer que le message rejoindra le public cible, l'enseignant et les élèves devront décider du moyen qu'ils utiliseront pour diffuser leur message.

Par exemple, si le message était un texte écrit et que le public cible était toute l'école, les élèves pourraient décider d'utiliser le journal de l'école pour rejoindre le public cible. Ils pourraient aussi décider de fabriquer des affiches publicitaires et les poser dans toute l'école. Une autre alternative serait de l'inscrire dans un journal électronique diffusé à l'aide de moniteurs d'ordinateur placés aux points stratégiques de l'école. Dans le cas d'un message oral, les élèves pourraient l'enregistrer sur bande magnétique et le diffuser par le système d'interphone de l'école. Ils pourraient aussi employer la vidéo et diffuser le message sous la forme d'une émission télévisée.

L'important est de faire prendre conscience aux élèves qu'il est essentiel de déterminer un moyen de diffusion efficace pour pouvoir atteindre le public cible.

5. COMMUNICATION OU IDENTIFICATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE À POURSUIVRE

Une fois que l'activité et le message à communiquer sont bien articulés et que le moyen de diffusion est déterminé, viendra le moment où on devra se pencher sur les objectifs à poursuivre. Comme indiqué antérieurement, ces objectifs décriront ce sur quoi les élèves et l'enseignant devront porter une attention particulière, lors de la réalisation de l'activité de communication, de l'objectivation et de l'évaluation des apprentissages à faire.

L'enseignant pourrait tout simplement les communiquer à la classe. L'autre alternative serait d'amener les élèves à identifier eux-mêmes les apprentissages à faire et de les formuler sous la forme d'objectifs à poursuivre. Reprenons, par exemple, le cas où les élèves devront rédiger une invitation aux élèves de l'école et qui doit être publiée dans le journal de l'école. L'enseignant pourrait, au moyen de questions, amener les élèves à déterminer eux-mêmes:

- le type d'habileté qui sera développé, c'est-à-dire ce qu'ils devront faire avec la langue pour répondre à leur intention;

- les connaissances et les techniques qui feront l'objet d'une attention particulière.

Au niveau de l'habileté, il s'agira pour l'enseignant d'orienter l'élève à formuler ce qu'il devra faire avec la langue, en posant des questions du genre:

- Comment veut-on que les élèves réagissent lorsqu'ils liront notre message dans le journal de l'école?

- Comment peut-on les amener à réagir ainsi?

- Est-ce qu'il y a quelque chose de spécifique à leur communiquer? Quoi exactement?

Ce genre de questions amènera les élèves à revenir sur l'intention qu'ils poursuivront et à la traduire en une façon d'utiliser la langue écrite pour y répondre. L'habileté à développer serait ici la capacité de produire à l'écrit des consignes (informations à communiquer), en vue d'inviter des interlocuteurs à venir assister à une exposition de poterie.

Au niveau des connaissances et des techniques à acquérir, l'enseignant pourra amener les élèves à identifier eux-mêmes une série de cas d'apprentissage à faire. Par exemple, il pourrait leur demander:

- Lorsque vous allez rédiger votre invitation, qu'est-ce qu'il faudrait faire pour bien écrire sans faute?

Il faudra s'attendre à ce que les élèves identifient plus d'une connaissance à appliquer. Certains élèves parleront de la majuscule à mettre au début d'une phrase. D'autres pourraient suggérer de mettre des "s" aux mots indiquant qu'il y a plus d'une chose ou d'une personne. Peu importe ce qui semblera important aux yeux des élèves, l'enseignant devra les amener à faire un choix et à préciser exactement le type de connaissances ou de techniques qu'ils devront appliquer en contexte. En cas de blocage, l'enseignant pourra attirer l'attention des élèves sur certains points particuliers, à l'aide de questions comme celle-ci:

- Comment devrait-on débuter toutes les phrases de notre invitation?

Ici, c'est l'enseignant qui, indirectement, suggérerait les points d'apprentissage à faire à l'aide de questions à cet effet.

C. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

Pour l'élève, cette étape se résumera à produire un message oral ou écrit, traduisant l'intention de communication à réaliser. Selon les consignes à exécuter, l'élève recherchera les éléments d'information dont il aura besoin afin de répondre à l'intention de départ. Il aura recours à différentes stratégies de

cueillette d'informations (livres de référence, entrevues, banque de données sur ordinateur, vidéo-disque, etc.) pour trouver l'information requise. Par exemple, dans le cas où l'élève devra informer la classe sur les règles de sécurité à observer lors de la soirée de l'Halloween, il pourra interviewer un/e agent/e de police. Il pourra aussi se servir de textes divers pour trouver l'information dont il aura besoin pour construire son message, selon les consignes qu'il aura reçues ou formulées lui-même. Bien que l'élève visera à produire un discours à l'écrit ou à l'oral, il sera normal qu'il s'engage dans des actes de compréhension orale ou écrite, préalablement à la production proprement dite. Le résultat final visé sera une production. Comment l'élève s'y prendra pour y arriver, pourra prendre plusieurs formes.

Au niveau de la production orale, la phase de communication au public cible fait partie de la réalisation de l'activité. La phase de préparation du discours oral et sa communication au public cible sont deux éléments indissociables. L'un ne peut exister sans l'autre. Par contre, une production écrite pourra être réalisée et pourra exister en soi, préalablement à une communication au public cible.

Durant cette étape de la réalisation de l'activité de production, le rôle de l'enseignant se limitera:

- à indiquer à l'élève des sources pertinentes d'information;

- à fournir à l'élève les connaissances dont il a besoin;

- à lui rappeler l'intention de communication, les consignes à suivre et ce sur quoi il devra porter attention lors de l'élaboration de son message.

D. OBJECTIVATION

L'objectivation est un processus de réflexion de la part de l'élève par rapport à ce qu'il vient de produire (un discours) et comment il y est arrivé (sa démarche, les stratégies qu'il a employées). Cette étape n'est pas une phase d'éva-

luation en soi. Elle fournit à l'enseignant et à l'élève une rétroaction immédiate suite à la réalisation de l'activité. La raison d'être de l'objectivation est d'amener l'élève à identifier ses forces et ses faiblesses au niveau du produit et de sa démarche afin de se réajuster en conséquence. Il ne faut pas voir l'objectivation comme étant une série de questions qu'on pose à toute la classe. C'est plutôt un processus qui est personnel à l'élève, étant donné que chaque production orale et écrite est différente d'un élève à l'autre. Ainsi, il faudra tenter d'amener les élèves à parler aussi naturellement que possible de leur démarche et du produit final de leur production. En cas de blocage, l'enseignant pourra poser des questions qui les amèneront à se raconter (à l'oral ou à l'écrit). Il ne faut pas que cela devienne un processus mécanique genre question-réponse.

Pour que l'élève arrive à faire sa propre objectivation de façon autonome, l'enseignant devra l'avoir orienté plusieurs fois à faire ce processus.

1. OBJECTIVATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE

En production écrite, l'objectivation va prendre place entre le brouillon et la rédaction finale du discours. Elle se fera en deux volets. Premièrement, l'élève sera amené à réfléchir sur l'efficacité de la démarche qu'il a suivie pour arriver à produire son discours. Deuxièmement, il sera orienté à revenir à ce sur quoi il devait porter une attention particulière au niveau de l'habileté, des connaissances et des techniques.

En ce qui concerne la démarche suivie, l'enseignant pourra aider l'élève à en identifier les éléments principaux. Par exemple, l'enseignant pourra demander à l'élève de retracer les actes qu'il a posés lors de la recherche des informations dont il avait besoin pour réaliser son intention de communication. Ainsi, l'élève pourrait décrire les ouvrages, les banques de données sur ordinateur et les personnes qu'il a consultés, comment il les a consultés, comment il a fabriqué son affiche, etc. Une fois que l'élève aura bien identifié les principales étapes de sa démarche, viendra le moment où il devra s'interroger sur l'efficacité de toute sa démarche. Avec l'aide de l'enseignant, il pourra identifier les points forts et les points faibles de sa

démarche. Au besoin, l'élève pourra être orienté vers la construction d'une nouvelle démarche jugée plus adéquate par rapport à l'intention de communication qu'il avait à réaliser.

Au niveau du produit, l'objectivation se fera par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés au préalable. Il s'agira pour l'élève de revenir sur les éléments d'apprentissage sur lesquels il devait se concentrer et de voir comment il les a appliqués dans son brouillon. Il pourra y apporter des corrections au besoin. Ce processus pourra être fait par l'élève seul ou avec l'aide d'un pair. L'objectivation sur le produit pourra se faire au moyen de questions orales posées par l'enseignant ou au moyen d'une grille d'objectivation. Une telle grille sera bâtie à partir du contenu des objectifs d'apprentissage. Prenons l'exemple de l'activité suivante:

ACTIVITÉ DE PRODUCTION ÉCRITE

Thème: • Les grandes familles animales sur la terre

Activité à réaliser: • L'élève devra produire un discours à caractère informatif décrivant les principales familles animales qu'on retrouve sur la terre.

Objectifs d'apprentissage:

1. Habileté: • L'élève devra informer un public sur les principales familles animales, en décrivant les principales caractéristiques propres à chacune d'entre elles.

2. Connaissances: • L'élève devra employer et orthographier correctement les verbes en "ER"

et "IR" conjugués au présent de l'indicatif avec "je" et "il/elle - ils/elles".

- L'élève devra employer la virgule lors d'une énumération.

À partir de ces objectifs, l'enseignant pourra bâtir une grille d'objectivation de la façon suivante:

GRILLE D'OBJECTIVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	OUI	NON
Habileté Ai-je décrit toutes les principales familles animales ainsi que leurs principales caractéristiques?		
Connaissances Ai-je employé et orthographié les verbes en "ER" et en "IR" conjugués à l'indicatif présent avec "je" et "il/elle - ils/elles"? Ai-je employé la virgule lors d'une énumération?		

Il ne sera pas nécessaire que cette grille soit distribuée à chaque élève. Elle pourra être inscrite au tableau ou sur un transparent. L'important est de fournir à l'élève un instrument de référence à partir duquel il pourra objectiver son produit (son discours écrit) et de se réajuster, au besoin, lors de la rédaction finale de sa production.

2. OBJECTIVATION D'UNE PRODUCTION ORALE

En production orale, l'objectivation prendra place après la communication au public cible. L'élève pourra la réaliser seul ou avec l'aide de l'enseignant. Au niveau de la démarche suivie par l'élève pour conceptualiser son message à l'oral, l'objectivation se fera de la même manière que celle décrite pour une production écrite. L'élève sera orienté à raconter comment il s'y est pris pour réunir les informations dont il avait besoin pour construire son discours. En cas de besoin, il sera appelé à repenser certains aspects de sa démarche en vue de mieux réaliser son intention de communication lors des activités de réinvestissement.

Au niveau du produit, l'objectivation va porter sur l'habileté qu'il aura dû exercer, des connaissances et des techniques à appliquer telles que précisées dans les objectifs d'apprentissage. Cette objectivation pourra se faire oralement ou par écrit, à l'aide d'une grille bâtie sur le même modèle que celle décrite précédemment. Cette grille devra reprendre l'essentiel des objectifs d'apprentissage. Par exemple, prenons le cas de l'activité suivante:

ACTIVITÉ DE PRODUCTION ORALE

<u>Thème</u>: • Exposition de masques

<u>Activité à réaliser</u>: • L'élève devra formuler une invitation aux parents pour les inviter à venir assister à l'exposition de masques d'Halloween. Cette invitation devra contenir:

- le thème de l'exposition;
- le type d'exposition;
- le lieu;
- le numéro du local;
- l'heure;
- le goûter servi.

Objectifs d'apprentissage:

1. Habileté:

- L'élève devra produire un discours oral afin d'inviter les parents à assister à une exposition de masques, en leur communiquant le thème de l'exposition, le type d'exposition, le lieu, le numéro du local, la date, l'heure et qu'un goûter leur sera servi.

2. Connaissances:

- L'élève devra parler en phrases complètes.
- L'élève devra prononcer clairement son discours.
- L'élève devra utiliser une intonation juste en fonction de son intention de communication.

À partir de ces objectifs, l'enseignant pourra bâtir la grille suivante:

GRILLE D'OBJECTIVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	OUI	NON
Habileté Ai-je bien indiqué dans mon invitation les informations relatives: . au thème de l'exposition; . au type d'exposition . à la date de sa tenue; . au lieu de sa tenue; . à l'heure de sa tenue; . au numéro du local; . au gouter qui sera servi.		
Connaissances Ai-je bien prononcé clairement mon discours? Ai-je utilisé une bonne intonation? Ai-je parlé toujours en phrases complètes?		

Pour amplifier l'effet de la phase d'objectivation d'une production orale, il serait préférable de l'enregistrer sur vidéo. L'élève aurait la possibilité de devenir l'interlocuteur à sa propre production orale et se verrait en position de pouvoir l'objectiver beaucoup plus en profondeur. Lorsque l'élève ne peut pas se voir, son effort d'objectivation de son produit dépend beaucoup plus de la réaction du public cible. S'il a l'opportunité de pouvoir se voir et s'entendre, il sera en mesure de mener une objectivation beaucoup plus personnalisée.

3. MISE EN GARDE

Dans la pratique de tous les jours, il ne faudra pas s'attendre à ce que les élèves objectivent leur démarche et leur produit parfaitement dès le pre-

mier jour. Au tout début, les élèves seront capables d'objectiver le produit plutôt que la démarche. Cela est très normal puisque objectiver le produit d'une activité par rapport à des critères précis (les objectifs) connus de l'élève est une opération concrète. Ce genre d'opération mentale est surtout du niveau d'un élève de deuxième cycle.

Par contre, l'objectivation de la démarche requiert de la part de l'élève de reconstituer celle-ci à partir d'une expérience passée. Cette opération requiert une certaine capacité d'abstraction. Certains élèves du deuxième cycle de l'élémentaire ne seront pas prêts cognitivement à s'engager dans une telle opération. Alors, si certains élèves ne semblent pas pouvoir objectiver efficacement leur démarche, il faudra attendre qu'ils atteignent ce niveau de maturité cognitive qui leur permettra de le faire.

E. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

Une activité de production ne se termine pas une fois le discours créé. L'activité de communication n'est complète que lorsqu'il y a diffusion du discours au public cible. À cette étape, l'élève communique par son message au public qu'il aura identifié lors de l'amorce et par le biais du moyen de diffusion qu'il aura choisi. Pour ce qui est d'une production orale, la phase de communication au public cible fait partie intégrante de la phase de réalisation de l'activité orale pour les raisons mentionnées antérieurement.

En production écrite, la communication au public cible pourra se faire sous différentes formes. Par exemple, l'élève pourra choisir de communiquer son discours au moyen du journal de la classe ou de l'école, d'une affiche, d'un livre illustré, etc. L'important pour l'élève sera d'arriver à rejoindre le public auquel il voudra s'adresser. Suite à la communication au public, l'enseignant pourra orienter l'élève à obtenir une rétroaction des personnes qui ont lu son discours. L'élève pourrait formuler des questions simples qu'il pourra demander à un certain nombre de gens. Ces questions pourraient se formuler ainsi:

- Est-ce que tu as aimé ce que tu as lu?

- Qu'est-ce que tu as aimé le plus? le moins?

- Est-ce que tu as compris tout ce que j'ai écrit?

- Est-ce qu'il y a des mots que tu n'as pas compris?

- Est-ce que tu as aimé les images que j'ai dessinées pour illustrer mon histoire?

Pour l'élève, le but de telles questions sera de vérifier si son discours a été bien compris et apprécié par le public cible. Pour l'enseignant, il pourra orienter l'élève à identifier ce qui a aidé ou nui à l'efficacité de sa communication: le texte aurait pu être trop difficile à comprendre, le moyen de diffusion n'était peut-être pas totalement approprié pour le type de discours à communiquer, etc.

Suite à la communication d'une production orale, l'enseignant pourra orienter l'élève à s'interroger sur les mêmes points tels que relevés précédemment pour une production écrite.

F. RÉINVESTISSEMENT

Le réinvestissement est une activité de communication durant laquelle l'élève est mis en situation de réutiliser l'habileté, les connaissances et les techniques qu'il aura objectivées précédemment. C'est, en fait, une phase de consolidation précédant l'étape d'évaluation des apprentissages prescrits dans les objectifs de départ. Avant de passer à une évaluation de ces apprentissages, il sera essentiel que l'élève ait la chance de pouvoir réutiliser ses acquis dans un certain nombre d'activités de communication afin de les maîtriser correctement. Une activité seule ne sera pas suffisante pour assurer un apprentissage durable. Pour cette raison, il est normal de prévoir que la maîtrise des apprentissages prescrits requerra plusieurs activités de réinvestissement avant de passer à l'évaluation. Une activité de réinvestissement pourrait avoir lieu le lendemain, une semaine plus tard ou un mois plus tard. Le moment sera à la discrétion de l'enseignant.

Il n'est pas nécessaire que l'activité de réinvestissement se fasse dans le cadre du cours de français. L'enseignant pourra tout aussi bien proposer une activité de production orale ou écrite à réaliser dans le cadre de la classe d'études sociales, de sciences, etc. Prenons l'exemple d'un élève qui vient de développer son habileté à écrire, à partir d'une série de consignes données dans un ordre chronologique, afin d'inciter un locuteur à réaliser un projet. L'enseignant pourrait très bien utiliser le cours de sciences pour mettre l'élève en situation de réutiliser son habileté de produire un discours incitatif. Cette nouvelle activité pourrait être de proposer à l'élève d'écrire les étapes à suivre pour réaliser une expérience de sciences sur la pression atmosphérique. L'objectif à poursuivre au niveau de l'habileté serait le même dans les deux situations de production écrite: exercer l'habileté à écrire une série d'étapes/ consignes à suivre, dans un ordre chronologique, afin de réaliser un projet donné.

Ainsi, l'activité de réinvestissement pourra se réaliser dans un contexte autre que la classe de français et avoir, à la rigueur, un thème différent. L'essentiel à respecter sera:

- de s'assurer que l'élève produise le même type de discours;
- de s'assurer que chacune de ces activités permette à l'élève de poursuivre les mêmes objectifs d'apprentissage.

Par exemple, si l'activité de départ était une production orale à caractère incitatif, elle pourrait être formulée en ces termes:

> L'élève devra informer un public sur les règles de sécurité à observer lorsqu'on est à bicyclette.

L'activité de réinvestissement devra mener à une production orale à caractère incitatif. La démarche à suivre pour le déroulement d'une activité de réinvestissement suivra les mêmes étapes que pour l'activité qui vient de se terminer, c'est-à-dire:



Suite à chaque activité de réinvestissement, l'enseignant pourra procéder, pour lui-même seulement, à une évaluation informelle des apprentissages de l'élève. Il ne s'agit pas de faire une évaluation en vue de porter un jugement final sur la performance de l'élève en rapport aux objectifs d'apprentissage. Pour l'enseignant, il s'agira seulement:

- de situer chaque élève par rapport aux apprentissages visés;
- de se renseigner sur les points forts et les faiblesses de chaque élève;
- d'aider l'élève dans le cheminement de ses apprentissages;
- de favoriser le choix d'activités de réinvestissement plus adéquates s'il y a lieu.

G. ÉVALUATION

Cette partie sur l'évaluation des apprentissages de l'élève fournira des indications pratiques sur les points suivants:

- la nature de la démarche d'évaluation proposée;

- ce qu'on cherche à évaluer;

- la façon dont se déroule l'évaluation des apprentissages poursuivis.

1. NATURE DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION

L'évaluation n'est pas considérée comme une fin en soi, un point d'arrivée où le cheminement de l'élève trouve sa fin. Elle est plutôt vue comme faisant partie d'une dynamique d'observation, de jugement et de prise de décision quant aux choix à prendre pour faire avancer l'élève dans ses apprentissages, tout en mettant en évidence ses forces et en palliant à ses faiblesses.

Cette définition du processus d'évaluation lui attribue deux rôles fondamentaux. Dans un premier temps, l'évaluation permet à l'enseignant de recueillir des informations sur la performance* de l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissage poursuivis. Ceci est fait afin d'identifier non seulement les faiblesses de l'élève, mais aussi ses points forts. Dans un deuxième temps, elle permet à l'enseignant de mieux choisir les activités de communication qui peuvent permettre à l'élève de faire valoir ses points forts, tout en palliant à ses faiblesses.

La démarche que nous proposons met l'accent sur une évaluation menant à une interprétation critériée, c'est-à-dire une évaluation visant à mesurer et à juger la performance de l'élève, par rapport aux apprentissages visés et non pas par rapport au groupe.

---

* Performance: Voir page 151.

2. QU'EST-CE QU'ON ÉVALUE?

La démarche d'ÉVALUATION est liée essentiellement aux OBJECTIFS d'apprentissage à poursuivre. Tel que mentionné précédemment, les objectifs prescrits au programme d'études font référence à une performance minimale à atteindre concernant le savoir à acquérir (connaissances et techniques) et le savoir-faire (habiletés à développer) à exercer pour réaliser une intention de communication. L'enseignant ne cherchera donc pas à évaluer seulement ce que l'élève a appris (connaissances et techniques) au sujet de la langue, mais aussi ce qu'il pourra faire avec celle-ci afin de réaliser une intention de communication. Ceci est en accord avec le principe qu'on ne peut juger la performance d'un élève, dans l'application de connaissances et de techniques, que si celles-ci sont intégrées dans l'exercice d'un savoir-faire (habileté à produire un discours oral et écrit).

3. COMMENT SE DÉROULE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION?

La démarche d'évaluation est un processus qui se réalise en trois étapes:

- la MESURE des apprentissages à faire;

- le JUGEMENT des résultats de la mesure des apprentissages à faire;

- la DÉCISION à porter sur les activités à entreprendre, suite au jugement posé.

Ces étapes sont d'importance égale et forment un tout indissociable.

a) La mesure

L'étape de la mesure implique, de la part de l'enseignant, des décisions au niveau:

- des informations à recueillir concernant la performance de l'élève;

- de l'activité de production à réaliser afin de faire ressortir le niveau de performance de l'élève;

- de l'instrument de mesure à construire en prévision d'une interprétation critériée des informations recueillies.

Pour se guider au niveau des informations à recueillir, l'enseignant devra spécifier les critères qui détermineront le type d'informations dont il se servira pour baser son interprétation et son jugement de la performance de l'élève. Ces critères seront, en fait, les objectifs d'apprentissage décrivant le type d'habileté à exercer, les connaissances et les techniques à appliquer en contexte. Nous n'allons pas reprendre toutes les explications sur la nature et la formulation d'un objectif d'apprentissage. Ceci a déjà été fait antérieurement.

Voici des exemples d'objectifs décrivant le type d'habileté que les élèves devront exercer, les connaissances et les techniques qu'ils devront appliquer dans une production écrite ou orale. Plus tard, l'essentiel de ces objectifs seront repris pour démontrer comment ils pourront être utilisés pour guider la sélection et la cueillette d'informations sur la performance de l'élève.

PRODUCTION ÉCRITE

- Habileté:
  - L'élève devra rédiger une invitation afin d'inviter un public à assister à une exposition, en indiquant le thème, le lieu, la date et l'heure.

- Connaissance:
  - L'élève devra orthographier correctement tous les mots requérant la forme régulière du pluriel avec "s".

- L'élève devra former toutes ses lettres en écriture cursive.

PRODUCTION ORALE

- Habileté:
  - L'élève devra inviter un public à venir assister à une exposition, en indiquant le thème, le lieu, la date et l'heure.

- Connaissances:
  - L'élève devra parler en phrases complètes.
  - L'élève devra parler avec une intonation juste.
  - L'élève devra prononcer clairement son message.

À partir de ces objectifs, l'enseignant devra déterminer lui-même, ou avec l'aide de ses élèves, l'activité de production dont il se servira pour effectuer sa mesure. Cette activité devra être une **nouvelle activité** en soi. Il faut préciser ici que l'activité choisie sera une étape visant à faire ressortir le niveau de compétence de l'élève, en regard de l'habileté à exercer, des connaissances et ses techniques à appliquer en contexte.

Tout comme pour l'activité de réinvestissement, celle qui sera proposée à des fins d'évaluation pourra se réaliser dans une matière autre que le français. L'essentiel sera que l'activité choisie se prête bien à la mesure de la performance de l'élève, en fonction des objectifs d'apprentissage poursuivis.

Il faudra que l'enseignant s'assure que l'activité proposée à des fins d'évaluation soit du même degré de difficulté que les activités réalisées

antérieurement. Prenons l'exemple d'une activité à l'oral sur la bande magnétoscopique dans laquelle l'élève devait convaincre un public d'acheter un produit alimentaire et justifier son choix en fonction de la valeur nutritive de ce produit. Dans cette situation, l'élève devait produire oralement un discours incitatif portant sur un sujet concret: choisir un produit alimentaire et justifier ce choix de par la valeur nutritive du produit. Par contre, l'activité choisie à des fins d'évaluation lui demandait d'imaginer et de choisir un cadeau imaginaire qu'il voudrait recevoir et de justifier son choix. Les deux activités visaient l'exercice de la même habileté, mais dans des contextes dont l'un référait à quelque chose de concret, tandis que l'autre référait à quelque chose d'abstrait. Ainsi, la seconde activité exigeait de l'élève d'exercer son habileté dans un contexte ayant un degré de difficulté plus grand que l'activité dans laquelle il avait développé, au préalable, cette habileté de produire un discours oral à caractère incitatif.

En prévision d'une interprétation critériée des résultats obtenus lors de la réalisation de l'activité choisie, l'enseignant devra préparer un instrument de mesure. Ce dernier pourra prendre la forme d'une grille d'observation qui inclura l'essentiel de tous les objectifs représentant et décrivant les apprentissages à vérifier. Il est important que le niveau de performance recherché soit bien articulé dans la grille. Il faut se rappeler que l'interprétation critériée se fait à l'aide d'une terminologie faisant référence à la performance visée lors de la réalisation de l'activité de production choisie. Voici, à titre d'exemple, deux grilles d'observation bâties à partir des objectifs formulés précédemment, l'une pour l'écrit et l'autre pour l'oral.

L'ORAL

GRILLE D'OBSERVATION

NOM DE L'ÉLÈVE____________________

CRITÈRES D'OBSERVATION	SEUIL	
Habileté Toute les informations sont présentes rendant le message clair selon l'intention de communication.	s	
Il manque un peu d'informations, mais le message reste clair.		
Il manque trop d'informations, ce qui rend le message incompréhensible.		
Connaissances L'élève parle en phrases complètes, selon la structure de la phrase simple.	s	toujours
		souvent
		parfois
		rarement
L'élève parle avec une intonation juste.	s	toujours
		souvent
		parfois
		rarement
L'élève a une prononciation claire.	s	toujours
		souvent
		parfois
		rarement

L'ÉCRIT

GRILLE D'OBSERVATION

NOM DE L'ÉLÈVE________________

CRITÈRES D'OBSERVATION	SEUIL	
Habileté Toute les informations sont présentes, rendant le message clair selon l'intention de communication.	s	
Il manque un peu d'informations, mais le message reste clair.		
Il manque trop d'informations ce qui rend le message incompréhensible.		
Connaissances L'élève commence ses phrases avec une majuscule et les termine par un point.	s	toujours
		souvent
		parfois
		rarement
Techniques L'élève forme ses lettres en écriture cursive	s	toujours
		souvent
		parfois
		rarement

Ces deux grilles d'observation reprennent l'essentiel des objectifs que nous avons formulés dans les exemples précédents. Le seuil de performance à atteindre est indiqué par le "s" qui se situe vis-à-vis le terme "toujours". Ceci indique que le seuil de performance minimal qu'on attend de l'élève pour chaque objectif prescrit est la maîtrise parfaite. L'interprétation de la performance de l'élève se fera en comparant sa performance réelle avec le seuil de performance prescrit dans la grille d'observation. Si l'élève a inclus toutes les informations nécessaires pour réaliser son intention de communication, alors il aura atteint le seuil de performance prescrit. Ainsi, cette grille d'observation ne rapporte qu'une description des résultats obtenus pour chaque objectif par l'élève. Elle ne fournit aucune indication quant à savoir si la performance de l'élève est satisfaisante pour chaque objectif.

b) Le jugement de la performance de l'élève

Après l'interprétation des résultats obtenus par l'élève, l'enseignant devra juger si la performance de l'élève pour chaque objectif est satisfaisante ou non. Ceci est l'étape du jugement de la performance de l'élève. Ainsi, si l'élève a atteint tous les seuils de réussite prescrits pour chaque objectif, l'enseignant jugera que l'élève a acquis une maîtrise satisfaisante au niveau de l'exercice de l'habileté et de l'application des connaissances et des techniques. Par contre, l'élève pourrait avoir atteint les seuils de réussite pour l'habileté, mais non pour toutes les connaissances à appliquer. Conséquemment, l'enseignant pourra juger que l'élève peut exercer de façon satisfaisante l'habileté prescrite, mais éprouve des difficultés au niveau de l'application en contexte de certaines connaissances.

c) La décision

Suite au jugement porté, l'enseignant se trouvera dans une situation où il devra décider des actions possibles. Par exemple, si l'enseignant a jugé que l'élève ne peut exercer de façon satisfaisante l'habileté de produire à l'écrit ou à l'oral un discours incitatif, il pourra décider

d'orienter l'élève à réaliser une autre activité de même nature. Si l'enseignant juge que l'élève ne maîtrise pas l'application en contexte de la majuscule et du point dans une phrase, il pourra orienter l'élève vers une activité de structuration (exercice grammatical) suivie d'une activité signifiante de production écrite.

Il faudra être prudent pour ne pas trop vite conclure à la prescription d'activités supplémentaires comme moyen de pallier à certaines faiblesses qu'on aurait identifiées. Il est important aussi de s'interroger sur la possibilité que d'autres variables environnantes aient pu influencer la performance de l'élève. Par exemple, l'activité aurait pu être démotivante pour l'élève le menant à afficher une faible performance qui ne refléterait pas sa vraie compétence. Le facteur temps aurait pu aussi jouer contre l'élève. Quoi qu'il en soit, il sera impératif pour l'enseignant de s'interroger sur le pourquoi de la performance d'un élève. Il pourrait aller jusqu'à chercher auprès de l'élève, au moyen d'une discussion informelle, les causes possibles d'une faible performance. Ainsi, la décision de l'enseignant pourrait être aussi de changer la stratégie d'enseignement ou la façon de proposer les activités de communication aux élèves.

H. SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE

En résumé, le déroulement complet de la démarche pédagogique requerra de la part de l'enseignant et des élèves, la planification et la réalisation d'un minimum de trois activités signifiantes de production orale ou écrite, selon le cas.

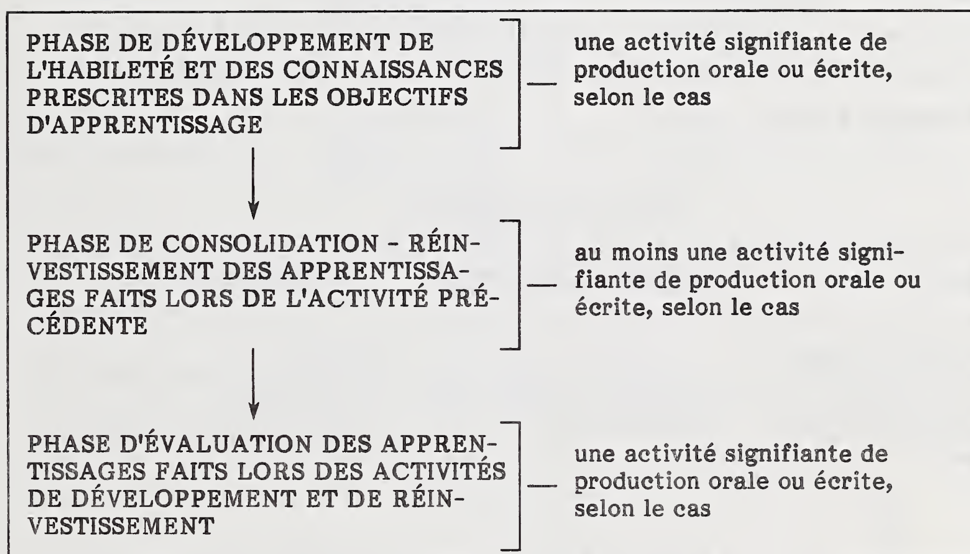
Suite à la formulation des objectifs d'apprentissage, la première activité signifiante à réaliser portera sur le développement de l'habileté, des connaissances et des techniques prescrites dans ces objectifs.

La seconde activité vise à la consolidation des apprentissages réalisés lors de la première activité, c'est-à-dire leur réinvestissement dans un nouveau contexte de production. Il est à noter qu'au niveau du réinvestissement, il pourra

y avoir plus d'une activité signifiante de production orale ou écrite. Cela dépendra des besoins des élèves.

La dernière activité sera choisie et réalisée à des fins d'évaluation des apprentissages faits lors des activités de développement et de réinvestissement (phase de consolidation).

Ainsi, le nombre minimal d'activités à réaliser, dans le cadre de la démarche pédagogique proposée dans ce guide, peut s'illustrer à l'aide du tableau suivant:



Comme il a été mentionné auparavant, les activités choisies à des fins de développement, de réinvestissement et d'évaluation des apprentissages à faire pourront se réaliser dans des matières autres que le français (études sociales, sciences, mathématiques, etc.). Peu importe la matière, il faut garder à l'esprit que l'élève est constamment mis en situation de production orale ou écrite pour communiquer de l'information. Ainsi, il sera tout à fait normal d'utiliser les autres matières comme cadre au choix et à la réalisation d'activités de production à des fins de développement, de réinvestissement et d'évaluation de l'habileté et de connaissances données.

Il faudra aussi que l'enseignant s'assure que toutes les activités réalisées dans le cadre de cette démarche, en fonction des même objectifs d'apprentissage aient le même degré de difficulté. Sinon, il sera impossible pour l'enseignant de savoir jusqu'à quel point l'élève maîtrise les apprentissages à faire si ces derniers sont développés, réinvestis et évalués dans des contextes de communication ayant des degrés de difficulté différents.

Chacune de ces activités requerra, de la part de l'enseignant et des élèves, l'exécution d'un certain nombre d'étapes (amorce, objectivation, etc.) qui varieront selon qu'on fait une objectivation et une communication au public cible après la réalisation d'une activité de réinvestissement. Le tableau suivant répond aux questions de ce genre, en indiquant les étapes à suivre pour une activité de développement, de réinvestissement et d'évaluation des apprentissages à faire:

PRODUCTION ÉCRITE

PHASE	NOMBRE D'ACTIVITÉS	ÉTAPES À SUIVRE
Phase de développement des apprentissages prescrits dans les objectifs à poursuivre	une activité signifiante de production écrite	. amorce . réalisation de l'activité . objectivation . communication au public
↓ Phase de réinvestissement des apprentissages à faire	minimum d'une activité signifiante de production écrite	. amorce . réalisation de l'activité . objectivation . communication au public
↓ Phase d'évaluation des apprentissages à faire	une activité signifiante de production écrite	. amorce . réalisation de l'activité . communication au public

PRODUCTION ORALE

PHASE	NOMBRE D'ACTIVITÉS	ÉTAPES À SUIVRE
Phase de développement de l'habileté et des connaissances prescrites dans les objectifs	une activité signifiante de production orale	• amorce • réalisation de l'activité à l'oral • objectivation
↓ Phase de réinvestissement des apprentissages à faire	au moins une activité signifiante de production orale	• amorce • réalisation de l'activité à l'oral • objectivation
↓ Phase d'évaluation	une activité signifiante de production orale	• amorce • réalisation de l'activité à l'oral

IV. BIBLIOGRAPHIE

Angers, P., **Les modèles de l'institution scolaire**, Trois-Rivières, Centre de développement en environnement scolaire, 1976.

* Beacco, J. C., M. Darot, et M. Malandain, "Approches fonctionnelles de l'enseignement du français langue étrangère" dans **Études françaises dans le monde**, vol. IV, n° 3, 1978.

Bertalanffy, L. Von. "General System Theory: A Critical Review." **General Systems: The Year Book of the Society for General Systems Research**, vol. VII, 1962.

_______. "General System Theory." **General Systems: The Year Book of the Society for General Systems Research**, vol. I, 1976.

Bertrand, Y., "Les modèles éducationnels: de la théorie à la pratique" dans **Pédagogiques**, vol. 3, n° 4, 1978.

________, **Les modèles éducationnels**, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979.

* Besse, H. et R. Galisson, **Polémique en didactique. Du renouveau en question**, Paris, Éd. Clé international, 1980.

Bresson, F., "Acquisition et apprentissage des langues vivantes" dans **Langue française**, n° 8, Paris, Larousse, 1970.

* Bruner, Jérôme S. **Toward a Theory of Instruction.** Cambridge: The Belknap Press of Havard University Press, 1966.

Butler, H. and J. Biloruski. "Experimental Community, A New Curriculum for Human Service Professionals." **Education and Urban Society**, 7, 2 (February), 1975.

* Cardinet, Jean, **Objectifs éducatifs et évaluation individualisée**, Neufchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1977.

* ________, **Les deux visées de l'évaluation formative**, Neufchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1979.

Cembalo, M., H. Holec et P. Riley, "L'acquisition grammaticale dans un cours d'anglais pour débutants" dans **Études de linguistique appliquée**, n° 25, 1977.

Chamberland, P., "L'objectivation en lecture" dans **Québec-Français**, mars 1986.

* Corder, S. P., "Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en langue étrangère" dans **Bulletin C.I.L.A.**, n° 14, 1971.

Coste, D., "Décrire et enseigner une compétence de communication: remarques sur quelques solutions de continuité" dans **Bulletin C.I.L.A.**, n° 24, 1976.

* De Landsheere, V. et G., **Définir les objectifs de l'éducation**, Paris, PUF, 1975.

* Eisner, E. W. and E. Vallance. **Conflicting Conceptions of Curriculum**. California: McCutchan, 1974.

Evans, K. M., **L'action pédagogique sur les attitudes et les intérêts**, Paris, E.S.F., 1970.

Gagnon, Sylvie, "Réflexion sur l'évaluation de la lecture au primaire" dans **Québec-Français**, mars 1985.

* Gazda, George M. and Raymond Corsini et al. **Theories of Learning: A Comparative Approach**. Itasca: F. E. Peacock Publishers, Inc., 1980.

Girard, M., "Où va l'école" dans **L'inter-dit**, vol. 17, n° 1, 1975.

Grand'maison, J., "Une expérience pédagogique chez les étudiants du deuxième cycle" dans **Le bulletin du service pédagogique**, Université de Montréal, n° 2, 1975.

________, **Pour une pédagogique sociale d'autodéveloppement en éducation**, Montréal, Éditions internationales Alain Stanké Ltée, 1976.

Groupe de recherche en évaluation des curriculum, "Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement" dans **Bulletin n° 3**, 1973.

Guiraud, M., "Le rôle de l'enseignement" dans **L'autogestion pédagogique**, Paris, Gauthier-Villars, 1971.

Harman, W. W. et M. E. Rosenberg, **Méthodologie de la futurologie éducative/les futurs possibles dans l'élaboration de la politique éducative,** Unesco, Commission sur le développement de l'éducation, 1971, s.l.

Heddesheimer, C. et J. P. Lagarde, "Apprentissage linguistique et communication: de la théorie à la pratique. À propos d'un nouveau seuil" dans **Verbum,** n° 1, 1978.

Huard, Conrad, "La démarche pédagogique peut-elle devenir naturelle?" dans **Instantanés mathématiques,** mai 1985.

(Un essai d'objectivation d'un intervenant en milieu scolaire.)

________, "Le processus d'apprentissage" dans **Instantanés mathématiques,** mars 1985.

(Un essai d'objectivation d'un intervenant en milieu scolaire.)

________, "L'objectivation, le coeur de l'apprentissage" dans **Instantanés mathématiques,** septembre 1985.

(Un essai d'objectivation d'un intervenant en milieu scolaire.)

* Joyce, Bruce and Marsha Weil. **Models of Teaching.** Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice-Hall Inc., 1972.

Kahn, H. and B. Bruce-Briggs. **Things to Come: Thinking About the 70's and 80's,** New York: Macmillan, 1972.

Lamm, Z. **Conflicting Theories of Instruction, Conceptual Dimensions.** Berkeley, Cal.: McCutchan, 1976.

Lamy, A., **Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité,** n° 22, Paris, Didier, 1976.

Lapp, D., H. Bender, S. Ellenwood, and M. John. **Teaching and Learning: Philosophical, Psychological, Curricular Applications.** New York: Macmillan, 1975.

*Larose, R. et S. B. Racine, **Les systèmes d'apprentissage opérationnels,** Repères, essais en éducation, F.S.E., Université de Montréal, 1982.

* Laurau, R., **L'illusion pédagogique**, Paris, L'Épi, 1969.

Lépine, G., **Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec**, Montréal, Les éditions coopératives Albert St-Martin, 1977.

Markle, Susan M. and Philips W. Tiemann. **Really Understanding Concepts: Or in Frumious Pursuit of the Jabberwock.** Champaign, Ill.: Stipes Pub. Co., 1970.

Maruya, M. "Heterogenistics and Morphogenetics: Toward a New Concept of the Scientific. **Theory and Society**, 1978.

Masterman, M. "The Nature of a Paradigm." **Criticism and the Growth of Knowledge.** Edited by J. Lakatos and A. Musgrave. Cambridge University Press, 1970.

Paquette, C., **Commentaires: Convergences et divergences**, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1975.

Paquette, Claude et al., **Évaluation et pédagogie ouverte**, Victoriaville, Les Éditions N.H.P., 1980.

Popp, J. A. "Paradigm in Educational Inquiry." **Educational Theory**, vol. 25, no. 1 (Winter), 1974.

Porcher, L., "Approches du français fonctionnel" dans **Études de linguistique appliquée**, n° 23, 1976.

________, "Pour une sociologie des apprentissages" dans **Le français dans le monde**, n° 133, 1976.

Roulet, E. et H. Holec, "L'enseignement de la compétence de communication en langue seconde" dans **Bulletin C.I.L.A.**, n° 24, 1974.

* Tournier, M., **Typologie des formules pédagogiques**, Québec, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1978.

Trim, J. L. M. et al., **Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes**, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973.

Vigner, G., **Lire: du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture**, Paris, Éd. Clé international, 1979.

* Wilkins, D. A., "Facteurs sémantiques, situationnels et linguistiques dans une approche conceptuelle de l'établissement d'un programme" dans **Études de linguistique appliquée**, n° 16, 1974.

* Pour des lectures supplémentaires, veuillez consulter les titres précédés d'un astérisque.

VOLET II: LES LEÇONS TYPES

INTRODUCTION

Ce second volet porte sur la présentation de leçons types. Elles illustrent la façon d'articuler des activités de communication, en fonction de la démarche pédagogique expliquée précédemment.

Chaque leçon type sera articulée autour d'un thème central qui sera développé en lecture, en écriture et en communication orale (compréhension ou production orale). Chacune de ces leçons types est proposée à titre indicatif et peut être adaptée, modifiée, complétée et enrichie par l'enseignant. Ces leçons types correspondent à des niveaux scolaires, soit de la quatrième à la sixième année (voir tableau à la page suivante). Toutefois, elles pourraient être adaptées à n'importe quel niveau du deuxième cycle.

Il ne faut pas s'attendre à ce que ces leçons types reflètent exactement chaque détail de la démarche pédagogique qui y est sous-jacente. Il faut comprendre qu'une description écrite, même détaillée, d'une situation d'apprentissage ne peut refléter que partiellement la dynamique d'une salle de classe.

Pour l'enseignant, l'important sera d'utiliser ces leçons types comme modèles pour articuler les différentes situations de communication proposées dans son matériel didactique ou par ses élèves.

Niveau scolaire	Thème de la leçon type	Type de situation de communication	Type de discours
4e année	Le monde aquatique	1 situation de compréhension orale 1 situation de compréhension écrite 1 situation de production écrite	discours à caractère informatif discours à caractère poétique/ludique discours à caractère poétique/ludique
5e année	L'alimentation	1 situation de compréhension orale 1 situation de compréhension écrite 1 situation de production écrite	discours à caractère incitatif discours à caractère informatif discours à caractère incitatif
6e année	Vive les différences	1 situation de production orale 1 situation de compréhension écrite 1 situation de production écrite	discours à caractère expressif discours à caractère informatif discours à caractère expressif

THÈME: LE MONDE AQUATIQUE

A. SITUATION DE COMPRÉHENSION ORALE (ÉCOUTE)

- Discours à caractère informatif

1. Objectif d'apprentissage

Habileté:

L'élève visionnera une bande magnétoscopique afin de s'informer sur les lieux où on peut observer des baleines au Canada. À l'aide d'une carte du Canada, il situera tous les lieux mentionnés sur la bande magnétoscopique.

2. Amorce

a) Susciter une intention de communication

En guise de déclencheur, l'enseignant pourra utiliser un diaporama portant sur les baleines en général. Suite au visionnement du diaporama, l'enseignant pourra susciter une discussion sur le contenu par des questions telles que:

- Qu'est-ce qui vous a le plus surpris dans ce diaporama? Pourquoi?
- Combien d'entre vous ont déjà vu une baleine dans son habitat naturel ou dans un aquarium public?
- Êtes-vous impressionné par le gigantisme de certaines baleines?
- Si vous aviez la chance d'aller observer des baleines dans leur milieu naturel, où iriez-vous?

Le but du diaporama et des questions sera de susciter, chez les élèves, le goût d'en connaître davantage sur les baleines et surtout, sur les endroits au Canada où on peut les observer dans leur environnement naturel.

b) <u>Proposition de l'activité à réaliser et communication de l'objectif d'apprentissage</u>

Une fois que les élèves seront captivés par le sujet, l'enseignant pourra proposer l'activité à réaliser en ces termes:

> Vous allez visionner une bande magnétoscopique décrivant les endroits au Canada où on peut observer les baleines dans leur milieu naturel. Suite au visionnement de ce film, vous devrez repérer sur une carte du Canada tous les endroits d'observation mentionnés dans cette bande magnétoscopique.

3. Réalisation de l'activité

Les élèves visionneront la bande magnétoscopique une fois. Ensuite, ils devront retrouver et indiquer sur la carte du Canada les endroits d'observation mentionnés dans le film.

4. Objectivation

L'objectivation de l'activité d'écoute ne portera que sur son <u>bilan</u>, c'est-à-dire si le discours oral a fourni à l'élève l'information nécessaire pour réaliser son projet. L'enseignant pourra aider l'élève à verbaliser ce qu'il a retiré du visionnement de la bande magnétoscopique, à l'aide de questions telles que:

- As-tu trouvé toute l'information requise pour repérer et indiquer sur la carte du Canada les endroits où on peut observer des baleines?

- Y a-t-il des informations que tu as jugées non pertinentes? Si oui, lesquelles?

5. Réinvestissement

En guise de réinvestissement, l'enseignant pourrait proposer au moins une activité d'écoute telle que celle-ci:

> L'élève écoutera un exposé oral d'un élève d'une autre classe donnant de l'information sur les caractéristiques générales des baleines. Il devra par la suite les décrire par écrit sous la forme d'une liste. Exemple: aspect physique, habitat, nourriture, etc.

6. Évaluation

Pour l'évaluation, l'enseignant sélectionnera (avec ou sans l'aide des élèves) une nouvelle activité lui permettant d'effectuer sa mesure et de porter un jugement sur les apprentissages. Dans ce cas-ci, le visionnement d'un film fixe donnant de l'information sur la forme et la dimension des différents types de baleines sera l'activité utilisée à des fins d'évaluation. Ainsi, l'activité à réaliser pourra se formuler comme suit:

> L'élève devra visionner un film contenant de l'information sur la forme et la dimension des différents types de baleines qui existent. Par la suite, il devra faire la liste de ces types de baleines, en indiquant leur longueur respective.

Pour faciliter sa cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant pourra construire et utiliser une grille d'observation ou utiliser celle qui suit.

Nom de l'élève: ______________________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBSERVATION	SEUIL
Habileté • L'élève a pu faire correctement la liste de tous les types de baleines ainsi que leur longueur respective.	s
• L'élève a pu faire correctement la liste de toutes les baleines, mais sans réussir à indiquer pour chacune leur longueur respective.	

À partir de la performance de l'élève, l'enseignant jugera si elle est acceptable par rapport au seuil de réussite minimal prescrit dans la grille d'observation. Par la suite, il jugera des actions à prendre soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour pallier à ses faiblesses.

B. SITUATION DE COMPRÉHENSION ÉCRITE (LECTURE)

- Discours à caractère poétique/ludique

1. Objectif d'apprentissage

Habileté:

L'élève lira une histoire amusante dont la fin a été enlevée. Il devra imaginer (inférence) et écrire la fin de l'histoire.

2. Amorce

a) Susciter une intention de communication

En guise de déclencheur, l'enseignant pourra susciter une discussion à partir de questions telles que:

- Qui a déjà entendu parler du monstre du Loch Ness?

- Raconte-nous ce que tu en sais.

- Pensez-vous qu'il y a des monstres marins au Canada?

- Si vous rencontriez un monstre sur la mer ou sur un lac, que feriez-vous? Décrivez-le?

Ces questions poursuivent un double objectif. En premier, il s'agit de faire ressortir chez les élèves toutes les connaissances qu'ils ont sur ce sujet. En deuxième lieu, elles visent à faire ressortir la perception des élèves quant aux monstres marins, c'est-à-dire comment ils les imaginent dans leur esprit. Suite à cette discussion, l'enseignant présentera à ses élèves un texte qui leur fournira des informations supplémentaires sur les monstres marins. À cet effet, les élèves pourront lire, entre autres, un texte intitulé "La tête de cheval du Blue-Sea-Lake" qui relate l'existence d'un monstre marin dans certains lacs du Québec (voir

série Graficor ou Beauchemin). Suite à cette lecture, l'enseignant pourra amener les élèves à échanger sur ce qu'ils ont lu au moyen de diverses questions.

b) Proposition de l'activité à réaliser et communication de l'objectif d'apprentissage

Lorsque les élèves seront motivés à lire à propos des monstres marins, l'enseignant pourra proposer l'activité suivante:

> Après avoir lu l'histoire intitulée "Le cheval venu de la mer", vous essayerez d'imaginer et d'écrire une fin logique à cette histoire.

3. Réalisation de l'activité

Chaque élève lira silencieusement le texte et rédigera une fin pour cette histoire.

4. Objectivation

Le premier volet de l'objectivation de la lecture portera sur le bilan de la lecture faite par l'élève. L'enseignant pourra l'aider à verbaliser ce qu'il a retiré du texte, à l'aide de questions comme la suivante:

- As-tu pu trouver toutes les informations pour rédiger la fin de cette histoire?

En deuxième lieu, l'élève sera amené à réfléchir sur les moyens qu'il a utilisés pour comprendre le texte. L'enseignant pourra suggérer des pistes de réflexion à l'aide de questions telles que:

- As-tu rencontré des difficultés en lisant ton texte? Lesquelles?

- Y a-t-il des mots dont tu n'as pas compris le sens lors de ta première lecture?

- Quel(s) moyen(s) as-tu utilisé(s) pour en trouver le sens?

5. Acquisition des connaissances et techniques

Après l'objectivation du texte, l'enseignant pourra revenir sur des éléments de connaissances/techniques en rapport avec ce texte (à renforcer ou à initier). L'élève ne sera pas évalué sur ces connaissances puisque l'objectif de la lecture est la compréhension d'un texte selon une intention. Ces éléments sont au service de l'élève à la recherche du sens d'un message. Les connaissances/techniques n'existent que parce qu'elles sont des stratégies, des moyens au service de l'élève.

L'enseignant les développe à ce moment-ci afin que l'élève acquière des outils nécessaires pour ne pas être freiné lorsqu'il lit un texte.

C'est à ce moment-ci que l'élève pourra être invité, s'il y a lieu, à compléter des exercices dont le contenu est en rapport avec la situation de lecture précédente et les objectifs de l'année.

6. Réinvestissement

En guise de réinvestissement, l'enseignant pourra proposer au moins une nouvelle activité de lecture qui pourrait se formuler comme suit:

> L'élève lira une histoire intitulée "Une histoire venue des fonds marins". Il devra imaginer et rédiger la fin par écrit.

7. Évaluation

Lorsque l'enseignant jugera que l'élève est prêt à être évalué, il procédera à la sélection d'une nouvelle activité pour effectuer la mesure et le juge-

ment de la performance de chaque élève, en rapport avec l'intention de communication et l'objectif de départ. La lecture du texte suivant pourrait être l'activité dont l'enseignant pourrait se servir pour effectuer sa mesure:

> L'élève lira une histoire écrite par un pair et intitulée "Un monstre marin fantastique". L'élève devra ajouter la fin de l'histoire, tout en respectant le contexte de ce qu'il aura lu.

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant pourra construire une grille d'observation ou utiliser celle présentée ci-après.

Nom de l'élève: ______________________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBSERVATION	SEUIL
Habileté • L'élève a complété l'histoire avec une nouvelle fin qui cadre avec le contexte de l'histoire lue.	s
• L'élève a complété l'histoire mais sa nouvelle fin ne cadre pas avec le contexte de l'histoire lue.	

À partir de la performance de l'élève, l'enseignant jugera si elle est acceptable par rapport au seuil de réussite minimal prescrit dans la grille d'observation. Par la suite, il jugera des actions à prendre pour mettre en évidence les points forts de l'élève et pallier à ses faiblesses.

C. SITUATION DE PRODUCTION ÉCRITE (ÉCRITURE)

- Discours à caractère poétique/ludique

1. Objectifs d'apprentissage

Habileté:

L'élève rédigera une histoire racontant le voyage imaginaire d'un groupe d'élèves dont le voilier s'est fait avaler par une baleine bleue.

Connaissances:

L'élève orthographiera correctement tous les mots requérant la forme régulière du pluriel avec "s" dans le cas suivant:

- dét. plur. + adj. + nom.

L'élève organisera ses informations selon un ordre chronologique.

Technique:

L'élève écrira tout son texte en écriture cursive.

2. Amorce

a) Susciter l'intention de communication

L'enseignant pourra utiliser, en guise de déclencheur, un dessin animé racontant l'histoire d'un équipage de pirates qui s'est fait avaler par une baleine bleue. Suite au visionnement de ce dessin animé, l'enseignant suscitera un échange d'idées entre les élèves, à l'aide de questions telles que:

- Qu'est-ce qui vous a le plus surpris dans cette histoire?

- Quel est le personnage que vous avez le plus aimé? Le moins aimé? Pourquoi?

- Pensez-vous qu'une telle aventure pourrait se produire dans la réalité? Pourquoi?

- Si vous aviez été à la place de l'équipage de ce voilier, auriez-vous réagi de la même manière? Pourquoi?

- Qui a déjà rêvé à une histoire semblable?

- Qui a déjà lu ou entendu l'histoire de Jonas dans la baleine? Est-ce qu'elle était semblable?

- Si vous aviez été sur ce voilier, pensez-vous que l'aventure aurait été différente?

b) Proposition de l'activité à réaliser et communication des objectifs d'apprentissage

Suite à cette discussion, l'enseignant pourra proposer aux élèves de réaliser l'activité suivante:

> Imaginez-vous que notre classe part en voyage sur un grand voilier. Tout à coup, une baleine bleue apparaît et avale notre voilier. Chacun écrira ce qui s'est passé et où la baleine a emporté le voilier.

Aussi, l'enseignant rappellera aux élèves ce sur quoi ils devront se concentrer (les objectifs) lors de la réalisation de leur production écrite.

c) Identification du public cible

L'enseignant demandera à ses élèves à quel public cible ils désirent s'adresser et pourquoi.

d) Choix des moyens de diffusion

Ici, l'enseignant demandera aux élèves comment ils entendent communiquer leur histoire au public cible. Chaque élève pourra choisir le moyen par lequel il voudra diffuser son texte: le journal de l'école, une bande dessinée, un livre illustré, etc.

3. Réalisation de l'activité

L'élève recherchera, choisira, organisera et formulera ses idées en un tout cohérent. L'enseignant pourra lui rappeler l'intention de départ, les objectifs poursuivis et lui indiquera des sources d'information, des outils de référence, etc. (pour se renseigner sur la façon de construire un texte écrit, voir la section écriture).

4. Objectivation

Après la rédaction du brouillon, l'enseignant aidera chaque élève à faire un retour sur la démarche qu'il a suivie pour arriver à écrire son discours. Ce retour pourra s'effectuer à l'aide de questions telles que:

- As-tu eu certaines difficultés à écrire ton texte? Lesquelles? Comment les as-tu résolues?

En ce qui concerne le produit (l'histoire en soi), l'objectivation pourra se faire à l'aide de la grille suivante:

Nom de l'élève: ______________________________

GRILLE D'OBJECTIVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	OUI	NON
Habileté J'ai parlé de ce qui s'est passé lorsque la baleine nous a avalés ainsi que le voyage que nous avons effectué.		
Connaissances J'ai bien orthographié tous les mots requérant la forme régulière du pluriel avec "s" dans le cas de: dét. plur. + adj. + nom. J'ai organisé mes informations selon un ordre chronologique.		
Techniques J'ai écrit tout mon texte en écriture cursive.		

Une fois l'objectivation du brouillon complétée, l'élève écrira son texte au propre avec les modifications qui s'imposeront afin de le rendre plus conforme à l'intention et aux objectifs. À ce moment-là, il reproduira la version finale de son texte selon la façon dont il voudra le communiquer à son public cible: sous la forme d'un livre, d'une bande dessinée, etc.

5. Communication au public cible

Selon le moyen de diffusion choisi, l'élève communiquera son texte au public cible. Dans la mesure du possible, l'élève-scripteur essaiera d'obtenir une rétroaction de ses lecteurs, en réponse à des questions telles que:

- Est-ce que l'histoire est divertissante?

- Est-ce que l'histoire est facile à lire?

- Est-ce que la présentation du texte sous la forme d'un livre illustré, ou autres, suscite le goût de le lire?

L'élève pourra présenter ces questions sous la forme d'une feuille de sondage, distribuée à un échantillonnage ou encore, sous la forme d'un échange d'idées ou autres.

Selon les besoins, c'est à ce moment-ci que l'enseignant pourra revenir sur certains objectifs qui n'ont pas été atteints par la majorité des élèves (ex.: le pluriel des noms et des adjectifs). Il pourra reprendre des textes des élèves et faire observer la difficulté rencontrée par plusieurs (voir la section "Orthographe" du guide pédagogique).

6. Réinvestissement

Pour permettre à chaque élève de réutiliser ce qu'il a développé dans l'activité qui vient de se terminer, l'enseignant pourra proposer au moins une nouvelle activité pouvant se formuler ainsi:

> L'élève rédigera une histoire imaginaire racontant le voyage d'un dauphin qui a quitté la mer pour venir vivre dans un aquarium.

7. Évaluation

En préparation pour la mesure et le jugement de la performance de chaque élève, l'enseignant pourra proposer une nouvelle activité de production écrite pouvant se formuler ainsi:

> L'élève rédigera une histoire imaginaire relatant un voyage fait dans un sous-marin du West Edmonton Mall.

Lors de ce voyage, l'élève est entré dans l'un des tunnels du bassin. À sa sortie, il s'est retrouvé dans l'océan. L'histoire racontera ce qui s'est produit.

Une fois l'activité réalisée, l'enseignant pourra recueillir les données sur la performance de l'élève, à l'aide d'une grille d'observation construite sous la forme suivante:

Nom de l'élève: ________________________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBSERVATION	SEUIL DE PERFORMANCE FIXÉ		PERFORMANCE DE L'ÉLÈVE
Habileté L'élève a raconté ce qui s'est passé lorsque le sous-marin sur lequel il était, est sorti du bassin à West Edmonton Mall pour aller jusqu'à l'océan.	s	oui non	✓
Connaissances L'élève a orthographié correctement les mots requérant la forme régulière du pluriel avec "s".	s	toujours souvent parfois rarement	✓
L'élève a organisé les événements de son histoire selon un ordre chronologique.	s	oui non	✓
Techniques L'élève a écrit son texte en écriture cursive:	s	toujours souvent parfois rarement	✓

À partir des données recueillies à l'aide de cette grille, l'enseignant sera en mesure de porter un jugement sur la performance de l'élève relatif à chaque objectif. Selon le jugement rendu, l'enseignant décidera de l'action à prendre pour mettre en valeur les points forts de l'élève, tout en palliant à ses faiblesses.

THÈME: L'ALIMENTATION

A. SITUATION DE COMPRÉHENSION ORALE (ÉCOUTE)

- Discours à caractère incitatif

1. Objectif d'apprentissage

Habileté:

L'élève écoutera des consignes afin de réaliser un projet précis.

2. Amorce

a) Susciter une intention de communication

En guise de déclencheur, l'enseignant pourra utiliser un diaporama montrant une exposition de sculptures faites avec de la pâte à biscuits. Ce diaporama ne donnera aucune indication sur la façon de faire ces sculptures. Suite au visionnement, l'enseignant pourrait susciter un échange d'idées, au moyen de questions telles que:

- Pensiez-vous que c'était possible de faire d'aussi belles sculptures avec de la pâte à biscuits?

- Qui a déjà fait une sculpture avec de la pâte à biscuits?

- Comment l'as-tu fabriquée?

- Est-ce que vous aimeriez en faire aussi?

Suite à la dernière question, l'enseignant pourrait proposer l'activité d'écoute à réaliser en classe.

b) <u>Proposition de l'activité à réaliser et communication de l'objectif d'apprentissage</u>

L'enseignant pourrait proposer l'activité à faire de la façon suivante:

> Nous allons visionner une bande magnétoscopique dans laquelle un artiste vous expliquera comment fabriquer une sculpture. On y donnera les consignes relatives à la fabrication de la pâte à biscuits et la façon de la manipuler pour fabriquer une sculpture. Après le visionnement, chacun devra préparer sa pâte à biscuits et sa sculpture sur un thème de son choix.

3. Réalisation de l'activité

Les élèves visionneront la bande une fois. Ensuite, ils trouveront les ingrédients nécessaires à la fabrication de la pâte, la prépareront et fabriqueront une sculpture à l'aide de cette pâte.

4. Objectivation

L'objectivation de l'activité d'écoute ne portera que sur le <u>produit final</u>. L'enseignant pourra aider l'élève à verbaliser ce qu'il aura retiré du film à l'aide de questions telles que:

- Est-ce que tu as trouvé toute l'information requise pour réaliser ton projet?

- Y a-t-il des informations que tu as jugé non pertinentes? Si oui, lesquelles?

5. Réinvestissement

En guise de réinvestissement, l'enseignant pourra proposer au moins une activité d'écoute telle que celle-ci:

> L'élève écoutera l'exposé d'un pair donnant les consignes à suivre afin de fabriquer des figurines à partir de fruits et de cure-dents.

6. Évaluation

Pour l'évaluation, l'enseignant sélectionnera (avec ou sans l'aide des élèves) une nouvelle activité lui permettant d'effectuer sa mesure et de porter un jugement sur les apprentissages. L'activité à réaliser pourra se formuler comme suit:

> L'élève visionnera un film fixe expliquant comment préparer de la pâte à pain et comment fabriquer des décorations de Noël avec cette pâte.

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant pourra construire une grille d'observation ou utiliser celle présentée ci-après:

Nom de l'élève: ______________________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBSERVATION	SEUIL
Habileté L'élève a pu réaliser correctement son projet de fabriquer des décorations de Noël à partir des consignes données oralement dans le film fixe.	s
L'élève n'a pas pu réaliser correctement son projet à partir des consignes données oralement dans le film fixe.	

À partir de la performance de l'élève, l'enseignant jugera si elle est acceptable par rapport au seuil de réussite minimal prescrit dans la grille d'observation. Par la suite, il jugera des actions à prendre soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour pallier à ses faiblesses.

B. SITUATION DE COMPRÉHENSION ÉCRITE (LECTURE)

- Discours à caractère informatif

1. Objectifs d'apprentissage

Habileté:

L'élève lira un texte informatif et extraira de l'information relative au nombre de protéines consommées par les habitants de chaque continent afin de faire un histogramme.

2. Amorce

a) Susciter une intention de communication

En guise de déclencheur, l'enseignant pourra utiliser un film sur la faim dans le monde. À partir de ce film, il pourra susciter une discussion à l'aide de questions telles que:

- Saviez-vous qu'il existe des enfants de votre âge qui meurent de faim dans le monde?
- Comment vous sentez-vous face aux images que vous venez de voir?
- Est-ce que vous connaissez certaines organisations dans votre quartier ou dans votre ville qui travaillent à résoudre le problème de la faim dans le monde?
- Pouvez-vous en nommer quelques-unes?
- Pensez-vous que vous pouvez aider ces enfants qui ont faim? Si oui, comment?
- Savez-vous combien de protéines un enfant de votre âge a besoin pour survivre?

- Savez-vous combien de protéines les enfants du Tiers-Monde consomment en moyenne par jour?

Ces questions poursuivent un double objectif. En premier, il s'agit de faire ressortir chez les élèves toutes leurs connaissances sur ce sujet. En deuxième lieu, elles visent à susciter chez les élèves un besoin de s'informer davantage sur le problème de la faim dans le monde.

b) Proposition de l'activité à réaliser et communication des objectifs d'apprentissage

Une fois l'intention de lecture suscitée, l'enseignant pourra proposer l'activité suivante, tout en communiquant l'objectif d'apprentissage:

> Vous lirez un texte qui traite de la faim dans le monde. Vous y relèverez les informations relatives au nombre de protéines consommées en moyenne par les habitants de chaque continent. À partir de cette information, vous fabriquerez un histogramme pour illustrer les différences d'un continent à l'autre.

3. Réalisation de l'activité

Chaque élève lira silencieusement le texte prescrit. Il en extraira l'information pertinente et illustrera la différence au niveau du nombre de protéines consommées par les habitants de chaque continent.

4. Objectivation

Le premier volet de l'objectivation de la lecture portera sur le bilan de la lecture faite par l'élève. L'enseignant pourra aider à verbaliser ce qu'il a retiré du texte, à l'aide de questions telles que:

- As-tu pu trouver toutes les informations que tu recherchais?

- As-tu pu réaliser ton histogramme à l'aide des informations du texte?

En deuxième lieu, l'élève sera amené à réfléchir sur les moyens qu'il a utilisés pour comprendre le texte. L'enseignant pourra suggérer des pistes de réflexion à l'aide de questions telles que:

- As-tu rencontré des difficultés en lisant ton texte? Lesquelles?

- Y a-t-il des mots dont tu n'as pas compris le sens lors de ta première lecture?

- Quel(s) moyen(s) as-tu utilisé(s) pour en trouver le sens?

5. **Acquisition des connaissances et des techniques**

Une fois que l'élève aura terminé son histogramme et son objectivation, l'enseignant pourra revenir sur des éléments de connaissances/techniques, en rapport avec ce texte.

Les connaissances et les techniques n'existent que parce qu'elles sont des stratégies au service de l'élève. Elles aident à la compréhension du texte.

Par exemple, l'enseignant pourra amener ses élèves à relever les mots ayant le suffixe "in" et à les définir. L'enseignant les développe à ce moment-ci afin que l'élève acquière des outils nécessaires pour ne pas être freiné lorsqu'il lira un texte.

L'acquisition de cette connaissance (dérivation lexicale) n'a pas à être évaluée. Elle est développée dans le but d'aider l'élève dans sa recherche du sens du texte.

C'est donc à ce moment-ci que l'élève pourra être invité à compléter des exercices dont le contenu est en rapport avec la situation de lecture précédente et les objectifs de l'année.

6. Réinvestissement

En guise de réinvestissement, l'enseignant pourra proposer au moins une nouvelle activité de lecture qui pourrait se formuler comme suit:

> L'élève lira un texte sur la production alimentaire per capita pour chaque continent et extraira l'information relative à la production alimentaire de chaque continent. Par la suite, il classifiera les continents, allant du moins productif au plus productif et illustrera cette classification sur un histogramme.

7. Évaluation

Lorsque l'enseignant jugera que l'élève est prêt à être évalué, il procédera à la sélection d'une nouvelle activité pour effectuer la mesure et le jugement de la performance de chaque élève, en rapport avec l'intention de communication et l'objectif de départ. La lecture d'un texte pourrait être l'activité dont l'enseignant pourrait se servir pour effectuer sa mesure. L'activité pourrait se formuler comme suit:

> L'élève lira un texte et extraira les informations relatives au nombre de protéines consommées en moyenne par les habitants de chaque continent. Il fera ensuite une comparaison avec le nombre minimal de protéines requises pour assurer le développement physique complet de la personne. Cette comparaison pourra être illustrée au moyen d'un histogramme.

Le graphique qui sera réalisé à partir de la lecture de ce texte servira à évaluer si l'élève a pu comprendre et extraire toutes les informations nécessaires et ainsi satisfaire à l'intention de lecture. Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant pourra construire une grille d'observation ou utiliser la suivante:

Nom de l'élève: ____________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBSERVATION	SEUIL
Habileté L'élève a relevé toutes les informations nécessaires pour satisfaire à son intention de lecture.	s
L'élève n'a pas relevé toutes les informations nécessaires pour satisfaire à son intention de lecture.	

À partir de la performance de l'élève, l'enseignant jugera si elle est acceptable par rapport au seuil de réussite minimal prescrit dans la grille d'observation. Par la suite, il jugera des actions à prendre pour mettre en évidence les points forts de l'élève et pour pallier à ses faiblesses.

C. SITUATION DE PRODUCTION ÉCRITE (ÉCRITURE)

- Discours à caractère incitatif

1. Objectifs d'apprentissage

Habileté:

Afin d'inciter ses pairs à adopter de bonnes habitudes alimentaires, l'élève composera un menu pour le déjeuner, tout en indiquant la valeur nutritive de chaque élément de son menu.

Connaissances:

L'élève débutera toutes ses phrases par une majuscule et les terminera par un point.

L'élève utilisera correctement la virgule précédant une énumération.

2. Amorce

a) Susciter l'intention de communication

En guise de déclencheur, l'enseignant pourra faire réaliser par chaque élève un sondage parmi les élèves de l'école, leur demandant ce qu'ils mangent habituellement pour:

- le petit déjeuner;
- le repas du midi;
- la collation;
- le souper.

Chaque élève devra classer sur une petite affiche les informations recueillies selon qu'elles se rapportent au petit déjeuner, au repas du midi, à la collation ou au souper. Suite à cette enquête, l'enseignant pourra, avec l'aide du groupe, faire la synthèse de ces informations au tableau. Il pour-

ra aider les élèves à associer les divers aliments regroupés avec ceux qu'ils considèrent comme faisant partie d'une saine alimentation.

Comme deuxième déclencheur, l'enseignant pourra faire lire à ses élèves un texte informatif présentant les caractéristiques d'une bonne alimentation. Suite à cette lecture, l'enseignant pourra amener les élèves à revenir sur la synthèse de leur sondage et à comparer leurs résultats avec les aliments qui font partie d'une saine alimentation.

a) Proposition de l'activité à réaliser et communication des objectifs d'apprentissage

L'enseignant pourra proposer l'activité à réaliser et l'objectif d'apprentissage en ces termes:

> Chacun d'entre vous composera un menu pour le petit déjeuner, basé sur ce qui constitue une saine alimentation. Vous devrez indiquer la valeur nutritive de chaque aliment proposé dans votre menu.

Aussi, l'enseignant mentionnera aux élèves ce sur quoi ils devront se concentrer (objectifs) lors de la réalisation de leur production écrite.

b) Identification du public cible

L'enseignant et les élèves identifieront le public cible auquel ils veulent s'adresser.

c) Choix des moyens de diffusion

L'enseignant demandera aux élèves comment ils entendent communiquer leur message au public cible. Chaque élève pourra choisir le moyen qu'il utilisera pour diffuser son message: le journal de l'école, une bande dessinée, un livre illustré, etc.

3. Réalisation de l'activité d'écriture

L'élève recherchera, choisira, organisera et formulera ses informations en un tout cohérent. L'enseignant pourra lui rappeler l'intention de départ, les objectifs poursuivis et lui indiquer des sources d'information, des outils de référence, etc.

4. Objectivation

Après la rédaction du brouillon, l'enseignant aidera chaque élève à faire un retour sur la démarche qu'il a suivie avant d'écrire son discours. Ce retour pourra s'effectuer à l'aide de questions telles que:

- Quels outils de référence as-tu utilisés pour t'assurer que la forme de ton message était correcte?

- As-tu eu certaines difficultés à écrire ton message? Lesquelles? Comment les as-tu résolues?

En ce qui concerne le produit (le message en soi), l'objectivation pourra se faire à l'aide de la grille suivante:

Nom de l'élève: ________________________________

GRILLE D'OBJECTIVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	OUI	NON
Habileté Ai-je inclus toute l'information nécessaire dans la formulation de mon message afin de convaincre ou d'inciter les autres élèves à adopter une saine alimentation?		
Connaissances Ai-je débuté toutes mes phrases par une majuscule et les ai-je terminées par un point?		
Ai-je mis une virgule dans le cas d'une énumération?		

Une fois l'objectivation du brouillon complétée, l'élève écrira son message au propre avec les modifications qui s'imposeront, afin de le rendre plus conforme à l'intention et aux objectifs. Il reproduira la version finale de son message selon la façon dont il voudra le communiquer à son public cible: sous la forme d'un livre, d'une bande dessinée, etc.

5. Communication au public cible

Selon le moyen de diffusion choisi, l'élève communiquera son texte au public cible. Dans la mesure du possible, il serait préférable que l'élève-scripteur essaie d'obtenir une rétroaction de ses lecteurs, en réponse à des questions telles que:

- Est-ce que tu as compris le message?

- Es-tu intéressé à essayer de manger des aliments semblables à ceux qui te sont proposés dans le menu?

- Est-ce que la présentation du message sous la forme d'un livre illustré ou autres, donne le goût de le lire?

L'élève pourra présenter ces questions sous la forme d'une feuille de sondage distribuée à un échantillonnage ou encore, sous la forme d'un échange d'idées ou autres.

Selon les besoins, c'est à ce moment-ci que l'enseignant pourra revenir sur certains objectifs qui n'ont pas été atteints par la majorité des élèves (ex.: l'utilisation de la majuscule et du point dans la phrase). Il pourra reprendre des textes des élèves et faire observer la difficulté rencontrée par plusieurs (voir la section "Orthographe" du guide pédagogique).

6. Réinvestissement

Pour permettre à chaque élève de réutiliser ce qu'il a développé dans l'activité qui vient de se terminer, l'enseignant pourra proposer au moins une nouvelle activité pouvant se formuler ainsi:

> L'élève dressera une liste d'aliments sains à consommer lors de la collation, en incluant la valeur nutritive de chacun d'eux, dans le but d'inciter ses pairs à adopter de bonnes habitudes alimentaires.

7. Évaluation

En préparation pour la mesure et le jugement de la performance de chaque élève, l'enseignant pourra proposer une nouvelle activité de production écrite pouvant se formuler ainsi:

> L'élève composera un menu pour le souper comportant des aliments essentiels pour un régime sain et équilibré

afin d'inciter sa famille, ses pairs, à adopter de bonnes habitudes alimentaires.

Une fois l'activité réalisée, l'enseignant pourra recueillir les données sur la performance de l'élève, à l'aide de la grille d'observation suivante:

Nom de l'élève: ________________________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBSERVATION	SEUIL DE PERFORMANCE FIXÉ		PERFORMANCE DE L'ÉLÈVE
Habileté L'élève a inclus toutes les informations nécessaires dans son message qui visait à convaincre un public d'adopter une saine alimentation.	s	oui non	✓
L'élève a débuté toutes ses phrases par une majuscule et les a terminées par un point.	s	toujours souvent parfois rarement	✓
L'élève a utilisé la virgule quand il y avait une énumération.	s	toujours souvent parfois rarement	✓

À partir des données recueillies à l'aide de cette grille, l'enseignant sera en mesure de porter un jugement sur la performance de l'élève relatif à chaque objectif. Selon le jugement rendu, l'enseignant décidera de l'action à prendre pour mettre en valeur les points forts de l'élève, tout en palliant à ses faiblesses.

THÈME: VIVE LES DIFFÉRENCES

A. SITUATION DE PRODUCTION ORALE

- Discours à caractère expressif

1. Objectifs d'apprentissage

Habileté:

L'élève, en imaginant qu'il ne peut plus marcher, exprimera et justifiera ses sentiments à ses pairs.

Connaissance:

L'élève parlera en phrases complètes.

Éléments prosodiques:

L'élève employera une intonation juste. Il prononcera correctement son discours.

2. Amorce

a) Susciter une intention de communication

En guise de déclencheur, les élèves liront un article de journal qui raconte comment Rick Hansen s'est vu un jour confiné à un fauteuil roulant. Après la lecture de cet article, l'enseignant pourra encourager les élèves à échanger au moyen de questions telles que:

- Comment pensez-vous que Rick Hansen a réagi lorsqu'il a appris qu'il ne marcherait plus jamais? Pourquoi?

- Connaissez-vous des gens dans votre quartier ou dans votre famille qui ont perdu l'usage de leurs jambes?

- Comment vous sentiriez-vous si l'un de vos meilleurs amis perdait l'usage de ses jambes?

- Est-ce que vous seriez encore ami avec lui/elle?

- Changeriez-vous votre façon d'agir avec votre ami/e? Pourquoi?

- Est-ce que vous pensez que votre ami/e voudrait que vous changiez d'attitude avec lui/elle?

b) Proposition de l'activité à réaliser et communication de l'objectif d'apprentissage

Après la discussion, l'enseignant pourra proposer l'activité de production à réaliser, tout en communiquant l'objectif d'apprentissage en ces termes:

> Imagine-toi que tu perds l'usage de tes jambes pour une raison quelconque. Dis-nous comment tu te sens et pourquoi.

L'enseignant rappellera aux élèves ce sur quoi ils devront se concentrer lors de la réalisation et de la communication de leur discours.

c) Identification du public cible

Ici, l'enseignant et les élèves pourront décider à qui leur message sera communiqué.

d) Choix des moyens de diffusion

Ici, l'enseignant demandera à chaque élève quel moyen de diffusion il veut employer pour communiquer son discours. Chaque élève sera libre de choisir le moyen de diffusion qu'il jugera le plus approprié, ex.: la bande magnétoscopique, l'interphone de l'école, etc.

3. Réalisation de l'activité

L'élève devra rechercher, choisir, organiser et formuler ses informations en un tout cohérent. L'enseignant sera là pour lui rappeler l'intention de départ, ce sur quoi il doit se concentrer, lui indiquer des sources d'information, etc.

4. Objectivation

Après la communication du discours au public cible, l'élève objectivera sur la démarche suivie pour produire le discours et sur le produit comme tel. Pour faciliter l'objectivation du produit final, il serait préférable que le discours soit enregistré sur cassette ou sur vidéo pour donner la chance à l'élève de se voir et/ou de s'entendre. C'est en devenant interlocuteur à son propre discours que l'élève sera le plus en mesure de s'objectiver en profondeur.

En ce qui concerne la démarche suivie, l'enseignant pourra demander à l'élève les moyens qu'il a utilisés pour réaliser son discours oral. L'enseignant pourrait inviter chaque élève à se raconter, en leur posant des questions telles que:

- Quelles difficultés as-tu rencontrées lors de la recherche, de la sélection, de l'organisation et de la formulation de ton discours?

- Quel(s) moyen(s) as-tu utilisé(s) pour trouver tous les mots de vocabulaire dont tu avais besoin pour formuler ton discours?

- Est-ce que tu as parlé à des gens qui ont cet handicap? Que t'ont-ils appris?

En ce qui concerne le produit, chaque élève objectivera son discours en fonction des objectifs d'apprentissage. Pour faciliter sa tâche, l'enseignant pourra lui proposer une grille d'objectivation reprenant l'essentiel des objectifs d'apprentissage poursuivis. Cette grille pourrait être construite sous la forme suivante:

Nom de l'élève: ________________________________

GRILLE D'OBJECTIVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	OUI	NON
Habileté Ai-je identifié mon/mes sentiment(s)?		
Ai-je justifié le/les sentiment(s) que j'ai exprimé(s) dans mon discours?		
Connaissances Ai-je parlé en phrases complètes dans mon discours?		
Éléments prosodiques Ai-je employé une intonation juste? Ai-je prononcé correctement mon discours?		

5. Réinvestissement

En guise de réinvestissement, l'enseignant pourra proposer au moins une nouvelle activité de production orale qui pourrait se formuler comme suit:

L'élève, en imaginant qu'il devient aveugle, exprimera et justifiera oralement ses sentiments aux autres élèves.

6. Évaluation

Lorsque l'enseignant jugera que l'élève est prêt à être évalué, il procédera à la sélection d'une nouvelle activité pour effectuer la mesure et le jugement de la performance de chaque élève, en rapport avec l'objectif de départ relatif à l'habileté à produire un discours oral. Dans ce cas-ci, l'activité pourrait être la suivante:

L'élève, en imaginant qu'il est paralysé depuis quelques années, exprimera et justifiera oralement ses sentiments aux autres élèves lorsque le médecin lui apprendra qu'il va guérir complètement.

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant pourra construire une grille d'observation ou utiliser la suivante:

Nom de l'élève: ______________________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBSERVATION	SEUIL DE PERFORMANCE FIXÉ		PERFORMANCE DE L'ÉLÈVE
Habileté L'élève a exprimé et justifié clairement ses sentiments.	s		✓
L'élève a exprimé clairement ses sentiments mais sans les justifier.			
Connaissances L'élève a parlé en phrases complètes.	s	toujours souvent parfois rarement	✓
Éléments prosodiques L'élève a utilisé une intention juste.	s	toujours souvent parfois rarement	✓
L'élève a prononcé clairement son discours.	s	toujours souvent parfois rarement	✓

À partir de la performance de l'élève, l'enseignant jugera si elle est acceptable par rapport au seuil de réussite minimal prescrit dans la grille d'observation. Par la suite, il jugera des actions à prendre pour mettre en évidence les points forts de l'élève et pallier à ses faiblesses.

B. SITUATION DE COMPRÉHENSION ÉCRITE (LECTURE)

- Discours à caractère informatif

1. Objectif d'apprentissage

Habileté:

L'élève lira un texte afin de relever les difficultés particulières qu'une personne non handicapée a rencontrées lorsqu'elle a passé une semaine dans un fauteuil roulant.

2. Amorce

a) Susciter une intention de communication

En guise de déclencheur, l'enseignant pourra inviter une personne handicapée à venir expliquer aux élèves comment elle vit, les moyens qu'elle utilise pour accomplir diverses tâches, etc. Les élèves pourront poser des questions au cours de l'exposé. Après la présentation, l'enseignant pourra susciter une discussion avec ses élèves sur la présentation de la personne handicapée. Il pourra ensuite amener ses élèves à relever les difficultés que cette personne handicapée rencontre au jour le jour et les façons dont elle s'y prend pour les résoudre.

b) Proposition de l'activité de lecture à réaliser et communication de l'objectif d'apprentissage

Ici, l'enseignant pourra proposer la lecture d'un texte racontant l'horaire d'une journée dans la vie d'un aveugle. Le tout pourra se formuler en ces termes:

> L'élève lira un texte dans lequel l'auteur raconte l'expérience qu'il a vécue en passant une semaine dans un fauteuil roulant. L'élève extraira l'information relative aux

difficultés particulières rencontrées par l'auteur en fauteuil roulant.

4. Réalisation de l'activité

Chaque élève lira silencieusement le texte et inscrira sur une feuille l'information qu'il doit extraire du texte.

5. Objectivation

Le premier volet de l'objectivation de la lecture portera sur le bilan de la lecture faite par l'élève. L'enseignant pourra l'aider à verbaliser ce qu'il a retiré du texte à l'aide de questions du genre:

- As-tu pu trouver toutes les informations que tu recherchais?

En deuxième lieu, l'élève sera amené à réfléchir sur les moyens qu'ils a utilisés pour comprendre le texte. L'enseignant pourra suggérer des pistes de réflexion à l'aide de questions telles que:

- As-tu rencontré des difficultés lorsque tu as lu ton texte? Lesquelles?

- Est-ce qu'il y a des mots dont tu n'as pas compris le sens du premier coup?

- Quel(s) moyen(s) as-tu utilisé(s) pour en trouver le sens?

5. Acquisition de connaissances et de techniques

Après l'objectivation du texte, l'enseignant pourra revenir sur des éléments des connaissances/techniques en rapport avec ce texte (à renforcer ou à initier). L'élève ne sera pas évalué sur ces connaissances puisque l'objectif de la lecture est la compréhension d'un texte selon une intention. Ces éléments sont au service de l'élève à la recherche du sens d'un message. Les

connaissances/techniques n'existent que parce qu'elles sont des stratégies/ des moyens au service de l'élève.

L'enseignant les développe à ce moment-ci afin que l'élève acquière des outils nécessaires pour ne pas être freiné lorsqu'il lira un texte.

C'est à ce moment-ci que l'élève pourra être invité à compléter des exercices dont le contenu est en rapport avec la situation de lecture précédente et les objectifs de l'année.

6. Réinvestissement

En guise de réinvestissement, l'enseignant pourra proposer au moins une nouvelle activité de lecture qui pourrait se formuler comme suit:

> L'élève lira un texte afin de relever les difficultés particulières que rencontre un aveugle dans une journée.

7. Évaluation

Lorsque l'enseignant jugera que l'élève est prêt à être évalué, il procédera à la sélection d'une nouvelle activité pour effectuer la mesure et le jugement de la performance de chaque élève en rapport avec l'intention de communication et l'objectif de départ. La lecture du texte suivant pourra être l'activité dont l'enseignant pourrait se servir pour effectuer sa mesure:

> L'élève lira un texte afin de comparer le style de vie d'un/e unijambiste avant et après son accident.

Pour faciliter sa cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant pourra construire une grille d'observation ou utiliser la suivante:

Nom de l'élève: ______________________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBSERVATION	SEUIL
Habileté L'élève a relevé toutes les informations nécessaires à la satisfaction de son intention de lecture, c'est-à-dire les difficultés rencontrées par un/e unijambiste.	s
L'élève n'a pu relever toutes les informations nécessaires à la satisfaction de son intention de lecture.	

À partir de la performance de l'élève, l'enseignant jugera si elle est acceptable par rapport au seuil de réussite minimal prescrit dans la grille d'observation. Par la suite, il jugera des actions à prendre pour mettre en évidence les points forts de l'élève et pour pallier à ses faiblesses.

C. SITUATION DE PRODUCTION ÉCRITE (ÉCRITURE)

- Discours à caractère expressif

1. Objectifs d'apprentissage

Habileté:

L'élève rédigera et justifiera son opinion sur la façon de traiter les gens qui sont de langue, de culture et de couleur différentes de nous.

Connaissances:

L'élève regroupera son information en, au moins, deux paragraphes.

L'élève utilisera correctement la structure de la phrase négative déclarative.

2. Amorce

a) Susciter une intention de communication

En guise de déclencheur, l'enseignant pourra amener ses élèves à lire quatre témoignages d'enfants immigrants racontant comment les gens ont réagi à leur nationalité.

Suite à la lecture de ces témoignages, l'enseignant pourra susciter un échange d'idées entre les élèves, à l'aide de questions telles que:

- Lorsque tu rencontres quelqu'un qui est différent de toi, comment réagis-tu vis-à-vis cette personne?

- Est-ce que tu trouves normal que certaines personnes soient malheureuses parce qu'elles sont différentes des autres? Pourquoi?

- Est-ce que tu as un ami qui vient d'un autre pays? A-t-il été bien accueilli lors de son arrivée?

- Si tu déménageais dans un autre pays et que les gens étaient hostiles parce que tu serais différent d'eux, comment réagirais-tu à cela?

Durant l'échange d'idées, l'enseignant ou un élève pourrait inscrire au tableau les idées émises ainsi que les mots les plus fréquemment utilisés lors de la discussion. Cette liste d'idées et de mots pourra servir d'outil de référence pour certains élèves.

b) Proposition de l'activité d'écriture et communication des objectifs d'apprentissage

L'enseignant pourrait proposer l'activité à réaliser en ces termes:

> L'élève rédigera et justifiera son opinion en réponse à la question suivante: "Est-ce que les gens qui sont de langue, de culture et de couleur différentes de nous devraient être traités de la même façon que nous?"

Ici, l'enseignant attirera l'attention des élèves sur les objectifs lorsqu'ils rédigeront leur message.

c) Identification du public cible

L'enseignant et les élèves pourront spécifier quel sera le public cible auquel ils veulent adresser leur message.

d) Choix des moyens de diffusion

Ici, chaque élève choisira la manière par laquelle il veut rejoindre son public cible. Il pourra le faire à l'aide d'un article dans le journal de l'école, d'une affiche, d'une bande dessinée, etc.

3. Réalisation de l'activité d'écriture

L'élève recherchera, choisira, organisera et formulera ses informations en un tout cohérent. L'enseignant lui rappelera l'intention de départ, les objectifs poursuivis et lui indiquera des sources d'information, des outils de référence, etc.

4. Objectivation

Après la rédaction du brouillon, l'enseignant aidera chaque élève à faire un retour sur la démarche qu'il a suivie pour arriver à écrire son discours. Ce retour pourra s'effectuer à l'aide de questions telles que:

- Quels outils de référence as-tu utilisés pour t'assurer que la forme de ton message était correcte?

- As-tu eu certaines difficultés à écrire ton message? Lesquelles? Comment les as-tu résolues?

En ce qui concerne le produit (le message en soi), l'objectivation pourra se faire à l'aide de la grille suivante:

Nom de l'élève: ______________________________

GRILLE D'OBJECTIVATION

CRITÈRES D'OBSJECTIVATION	OUI	NON
Habileté Ai-je inclus toute l'information nécessaire dans la formulation de mon message, c'est-à-dire mon opinion et ses justifications?		
Connaissances Ai-je regroupé mes informations en, au moins, deux paragraphes?		
Ai-je utilisé correctement la structure de la phrase négative déclarative?		

Une fois que l'objectivation du brouillon sera complétée, l'élève écrira son message au propre avec les modifications qui s'imposeront, pour le rendre plus conforme à l'intention et aux objectifs. Il reproduira la version finale de son message selon la façon dont il voudra le communiquer à son public cible: sous la forme d'un livre, d'une bande dessinée, etc.

5. Communication au public cible

Selon le moyen de diffusion choisi, l'élève communiquera son texte au public cible. Dans la mesure du possible, l'élève-scripteur essaiera d'obtenir une rétroaction de ses lecteurs, en réponse à des questions telles que:

- Est-ce que tu as compris le message?

- Est-ce que la présentation du message, sous la forme d'un livre illustré ou autres, donne le goût de le lire?

L'élève pourra présenter ces questions sous la forme d'une feuille de sondage distribuée à un échantillonnage ou encore sous la forme d'un échange d'idées ou autres.

Selon les besoins, c'est à ce moment-ci que l'enseignant pourra revenir sur certains objectifs qui n'ont pas été atteints par la majorité des élèves (ex.: l'utilisation correcte de la structure de la phrase négative déclarative). Il pourra reprendre des textes des élèves et faire observer la difficulté rencontrée par plusieurs (voir la section "Orthographe" du guide pédagogique).

6. Réinvestissement

Pour permettre à chaque élève de réutiliser ce qu'il a développé dans l'activité qui vient de se terminer, l'enseignant pourra proposer au moins une nouvelle activité pouvant se formuler ainsi:

> L'élève personnifiera un enfant immigrant qui a des problèmes à se faire accepter. Il rédigera un texte dans lequel il donnera son opinion sur la façon dont les autres devraient le traiter et pourquoi.

7. Évaluation

En préparation pour la mesure et le jugement de la performance de chaque élève, l'enseignant proposera une nouvelle activité de production écrite pouvant se formuler ainsi:

> L'élève rédigera un texte en réponse à la question suivante: "Est-ce que le racisme a sa place entre les enfants de ton âge et pourquoi?"

Une fois l'activité réalisée, l'enseignant pourra recueillir les données sur la performance de l'élève, à l'aide d'une grille d'observation ressemblant à celle qui suit:

Nom de l'élève: ______________________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBSERVATION	SEUIL DE PERFORMANCE FIXÉ		PERFORMANCE DE L'ÉLÈVE
Habileté L'élève a clairement identifié son opinion.	s	oui non	✓
L'élève a justifié son opinion exprimée dans son message.	s	oui non	✓
Connaissances L'élève a regroupé ses informations en, au moins, deux paragraphes.	s	toujours souvent parfois rarement	✓
L'élève a utilisé correctement la structure de la phrase déclarative négative.	s	toujours souvent parfois rarement	✓

À partir des données recueillies à l'aide de cette grille, l'enseignant sera en mesure de porter un jugement sur la performance de l'élève relatif à chaque objectif. Selon le jugement rendu, l'enseignant décidera de l'action à prendre pour mettre en valeur les points forts de l'élève, tout en palliant à ses faiblesses.

S & S LEARNING MATERIALS LTD. publishes a wide variety of educational materials on individual topic themes and learned skills. These materials are excellent sources of ideas for use in the classroom, library or resource center.

S & S Materials have been developed with the needs of the individual teacher in mind. They can be easily adapted to any programme or used in their present form to make a teacher's work load lighter.

Parents can also make ready use of **S & S Materials** for home study, to re-inforce the basic learning skills taught in the classroom.

Some of the ways **S & S Materials** can be used:

Individualized Programmes, Interest Studies, Enrichment, Remediation, Large Group Activities, Home Study

Only qualified teachers from different areas of Canada professionally, research, edit, design and author **S & S Materials**. Many of our products have been translated into French by bilingual French teachers and are an excellent teaching source for French Immersion.



S & S Learning Materials Ltd. publie une grande variété d'aides didactiques sur des thèmes uniques et des habiletés acquises. Ces aides sont une excellente source d'idées pour usage dans la salle de classe, la bibliothèque ou le centre de ressource. "**S & S Materials**" ont été dévelopé en tenant compte des besoins de chaque enseignant. Ils peuvent facilement être adapté à tout programme, ou utilisé dans leur forme actuelle pour faciliter la tâche de l'enseignant.

Quelques applications de:

Programmes individualisés, Etudes d'intérêt, Enrichissement, Rattrapage, Activités de groupes, Etudes au domicile

La recherche, la rédaction et l'édition de **S & S Learning Materials**. Plusieurs de nos produits ont été traduit par des enseignants bilingues, et sont une excellente ressource pour l'enseignement d'immersion.

Learning Can Be Fun



S & S Learning Materials Ltd.

1712 Baseline Rd., W., Box 2000, Bowmanville, Ontario I IC 3/3